

عالم الفكر

المجلد التاسع عشر - العدد الأول - أبريل - مايو - يونيو ١٩٨٨

الثقافات في العالم الثالث

- مفاهيم فلسفية في الثقافات الإفريقية
- ثقافة أمريكا اللاتينية
- الثورة الثقافية في تاريخ الصين

مجلة عالم الفكر قواعد النشر بالمجلة

- (١) « عالم الفكر » مجلة ثقافية فكرية محكمة ، تخاطب خاصة المثقفين وتهتم بنشر الدراسات والبحوث الثقافية والعلمية ذات المستوى الرفيع .
- (٢) ترحب المجلة بمشاركة الكتاب المتخصصين وتقبل للنشر الدراسات والبحوث المتعمقة وفقاً للقواعد التالية : -
- (أ) أن يكون البحث مبتكراً أصيلاً ولم يسبق نشره
- (ب) أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق والمصادر مع الحاق كشف المصادر والمراجع في نهاية البحث وتزويده بالتصور والمخرائط والرسوم اللازمة .
- (جـ) يتراوح طول البحث أو الدراسة ما بين ١٢,٠٠٠ ألف كلمة إلى ١٦,٠٠٠ ألف كلمة .
- (د) تقبل المواد المقدمة للنشر من نسختين على الآلة الطابعة ولا ترد الأصول الى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر .
- (هـ) تخضع المواد المقدمة للنشر للتحكيم العلمي على نحو سري .
- (و) البحوث والدراسات التي يقترح المحكمون اجراء تعديلات أو اضافات اليها تعاد الى أصحابها لاجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها .
- (٣) تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات التي تقبل للنشر ، وذلك وفقاً لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة كما تقدم للمؤلف عشرين مسئلة من البحث المنشور .

ترسل البحوث والدراسات باسم :

وكيل الوزارة المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة

وزارة الاعلام - الكويت - ص.ب ١٩٣

الرمز البريدي 13002



عالم الفكر

General Organization of the Alexandria Library (GUAL)

رئيس التحرير : دكتور يوسف التروميث
محرر التحرير : دكتور أسامة أمين الخولي

مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الاعلام في الكويت * ابريل - مايو - يونيو ١٩٨٨ م
المراسلات : باسم الوكيل المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة - وزارة الاعلام - الكويت : ص.ب ١٩٣ الرمز 13002

المحتويات

الثقافات في العالم الثالث

- ٥ الدكتور شاذي مصطفى
- ٤٣ الدكتور أحمد أبو زيد
- ٦٣ الدكتور محمود صبح
- ١٠١ الدكتور عبد الرحيم أحمد حسين

...

التحدي : عالم الثقافة ... لتخطئة
مفاهيم للنسبة في الثقافات الإفريقية
ثقافة أمريكا اللاتينية
الثورة الثقافية في تاريخ الصين

شخصيات وآراء

- ١٥٥ الدكتور محمد مصطفى بدوي

...

لؤي الحكيم والسرور العربي

مطالعات

- ١٦٥ الدكتور أحمد محمد صفر
- ١٨٧ السيد محمود طه

...

الحكاية الشعبية في مسرح لبيب سرور
أربعة فنانين مبتكرين من الحظ الاسلامي الأثري

من الشرق والغرب

- ٢١٧ الدكتورة حمدي محمد شحبه
- ٢٣١ الدكتور حمدي عبد الواحد خضرة

...

الأدب المغربي بالفرنسية
لوم إسماعيل في مسرحية الكينيس

صدر حديثا

- ٢٥٥ تأليف : هانود بودو - وجدة شوشتر
- عرض وتحليل : الدكتور جورج جيتي
- ٢٧٣ تأليف : جوزيف لاني
- عرض وتحليل : الدكتور عثمان مصطفى

مفاتيح لغوية

مجلس الإدارة

- د. أحمد يوسف الترومي (رئيسا)
- د. أسامة أمين الخولي
- د. رشاد محمود الصباح
- د. عبد الملك التميمي
- د. علي الشووط
- د. نورمية الترومي

الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها وحدهم والمجلة غير ملزمة بإعادة أي مادة تلتحقها للنشر .

المحرر الضيف لمحور العدد

الأستاذ الدكتور شاكراً مصطفى

تسعى « عالم الفكر » دوماً للتواصل مع المفكرين العرب . وفي إطار هذا السعي الدؤوب ستستضيف « عالم الفكر » من وقت إلى آخر أحد المفكرين العرب ليشارك مع هيئة التحرير في تخطيط مواد محور العدد وتسمية الكتاب ومراجعة الدراسات ، ثم كتابة التمهيد .

والمحرر الضيف لعدد « ثقافات العالم الثالث » هو الأستاذ الدكتور شاكراً أحمد مصطفى ، الأستاذ بكلية الآداب بجامعة الكويت .

تمهيد

أن نتحدث عن العالم الثالث يعني أن نتحدث عن الفقر بجميع مستوياته وأشكاله . إنه عالم الفقراء . هو العالم الأكبر سعة والأكثر تماعاً في الوقت نفسه بين شطري البشرية . هذا التعبير الذي استعمل لأول مرة - كما يبدو - سنة ١٩٥٦ شاع بالرغم من أنه مضلل من الناحية الواقعية . وهو يريد أن يقول ان البلدان التي يضمها لا تنتمي لا إلى النظام الرأسمالي ولا النظام الاشتراكي . ولكنها رغم تباينها الشديد في أنواع الانتاج والثقافة ومفاهيم الحياة . ورغم تاريخ بعضها الطويل في البشرية . . . عالم ثالث . أدنى من العالم المتقدم ، يضم من لا يؤبه لهم من مخلوقات الله من البلاد المتخلفة والتي يسمونها (تأديباً أو ملقاً أو تنطية للواقع) بالبلدان النامية .

عالم الثقافة .. المتخلفة !

شاكر مصطفى

وكان بالإمكان قبول هذه التسمية ولو في محور هذا العدد على الأقل ، لو أن ثمة نظاماً ثالثاً تدير عليها الدول غير المصنعة (أو غير المتقدمة وغير النامية) ولكنه نظام ثالث ورايع وخامس وعاشر . . . وإنما يجمعها أنها « متخلفة » في المنظور الرأسمالي - الاشتراكي معا ، وهي متخلفة عندهما بسبب أنها :

لم تلحق بالثقافة الحديثة التي تدير بالعالمين الأول والثاني ركضاً أو طيراناً .

- ليس بالإمكان أن تلحق - في أوضاعها الحالية على الأقل - هذين العالمين - بسبب الفقر العلمي والثقافي والمادي .

- أن الهوة تتسع دون انقطاع ومنذ أربعين سنة على الأقل ما بين فقرها المتزايد وبين غنى العالمين الآخرين وينسب هندسية ، ورغم الحوار المثل بيننا ورغم ما يسمى بالمعونات من الجانب الأخرى ، ومن جانب الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة .

ولما كان عالم المتقدمين في النصف الشمالي من الأرض وعالم المتخلفين في النصف الجنوبي ، فقد أقاموا في نوع من تهذبة الضمير القلق حوارا بين العالمين سموه حوار الشمال والجنوب . وهي تسمية رابعة تكذب على نفسها بدورها . . . وتكذب لأن معظم ثروات الشمال من الجنوب تنبع . وفي حين يعلن العالمان المتقدمان أن العالم الثالث عبء عليها ثقل ، فإنها يدركان بوضوح أن قيامه على رجله ، بوصفه منطقة استغلال مطلق قد ينقص الكثير من موارد العالمين معا ومن قدراتها المتزايدة . وأن على العالم الثالث أن يقبل التبعة لها رضى أم كره .

صحيح أننا لا يمكن أن نضع في كفة واحدة بلدا دخل الفرد القومي فيه ما بين خمسة إلى سبعة آلاف دولار مع بلد آخر لا يزيد الدخل القومي فيه على مائة دولار ، بل صحيح أن ثمة فروقا عديدة أخرى بين العالم الثالث وبين العالمين الأولين . ففيه نقص في التغذية يصل حتى - الجوع المطلق . إن ثلاثة أرباع سكانه لا يصلون إلى الـ ٢٥٠٠ حورية البرية الضرورية للبقاء . وفيه نسبة من الأمية قد تبلغ أحيانا ٩٥٪ ، ونعته أن يحيط من الجهل بما حوله . وفيه زراعة تقليدية تضطره على الدوام إلى طلب المعونة ، وفيه تكثر سكاني يرهق أمه بالأفواه المتزايدة كل يوم ، وفيه سوء استخدام للأيدي العاملة يجعل الفرد لا يعطي إلا ربع أو خمس قدراته . هذا إلى عدم كفاية التصنيع فهو على الجمل والعالم ركب الصاروخ ، وإلى الجهل أو النقص في التقنية يصل حتى الجهل بجميع مباديلها فكانها عجب من العجائب ، وتوظيف أموال محدود وفرة مهدورة غير مستثمرة وهيمنة خارجية قوية نتيجة ذلك كله ، ودخل ضئيل ومستوى معيشة منخفض يجعل الناس دون المستوى المقبول للناس . . .

وصحيح أيضا أن بعض البلاد المتخلفة تحتاج الكثير جدا قبل أن تخرج من دائرة الفقر المغلفة مما يدلع بعض باحثي الغرب إلى القول ، من خلال النظرة التشاؤمية العرقية ، إن أمم العالم الثالث ليست أما غير نامية فقط ولكنها مختلفة بحكم واقعها نفسه أو بقدرية بيولوجية أو بحتمية جغرافية لا قبل لها بتجاوزها ! أنه حكم بالاعدام يصدره بعض الباحثين ليفضوا الأيدي من أي جهد إنساني يمكن أن يبذل لتعديل التوازن في الدخول القومية لتفكيك التعقيدات البنوية وكوابح التنمية القومية لدى الشعوب .

كل ذلك صحيح . لكن صحيح معه أيضا أن التوتر الأخرس جعل العلاقات بين من يملكون ومن لا يملكون يهدد الأمن القومي للشعوب حتى درجة الانفجار ، أو يصفها مرغمة على حافة البقاء أو اللابقاء الذي يتزايد فيه ولوج الأقطار حديثة العهد إلى المسرح الدولي فيزداد الصراع بذلك حدة وقسوة كاشفا الإدارة غير العقلانية للموارد العالمية وسوء ابتلاع الدول المتقدمة لهذه الموارد .

بل وصحيح أيضا أن العلاقة الجدلية الأبدية بين الفقر والغنى قائمة فلا تقدم إنسانيًا في جانب إلا على حساب تخلف إنساني في الجانب الآخر ، وشرط تقدم « ثقافة » الغرب هو هيب ثروات العالم الثالث . غارودي يقول : « إن التخلف هو التعبير الدال على علاقة استغلال بلد لبلد آخر » !

وهذه هي مجموعة الموى المترابطة التي تتسع باستمرار وتبسط بالعالم الثالث إلى القاع في حين تزيد من قوى العالمين الأولين (وبخاصة في الثقافة ومعها) بشكل رهيب !

لكن إذا نحن ابتعدنا عن الميدان الاقتصادي - السياسي وعن التخلف في الميدان التقني فالصورة تختلف اختلافا كبيرا لأن معظم هذا العالم الثالث يشل عن ذلك من موقعه « التخلف » لينزل بثقله الكبير في الميدان الإنساني . . . حتى درجة التساوي بل والسبق أحيانا - مع باقي الأمم المتقدمة . إن فيه ثقافات ليست أقل قيمة ولا فعالية ولا عراقة ولا « فائدة » حقيقية للبشرية كما « تبتكره العوالم المصنعة » اليوم من الأدوات وأسس الفكر التقني !

في ذلك الكل المعقد الذي يشمل المعرفة والعقيدة والفن والقانون والأخلاق والعرف والقيم ، وفي رموزها اللغوية والأسطورية وفي واقع الشعوب « المتخلفة » وأساليب حياتها ومؤسساتها المجتمعية والدينية والتعليمية والسياسية وحرائق الفكر . . . كل ذلك الذي نسميه بالثقافة أي فيها يخص هوية المجتمعات المعقدة وأدق ما يميزها ويعطيها القيمة الانسانية . . . ليس الغرب أكثر من « عارض طارئ » في موكب الانسانية الطويل .

إنها مشكلة ميزان « التطويم » مشكلة القيمة المرجعية التي تقوم على رجل واحدة وتعتبر « الثقافة » وحدها ، والثقافة بشكلها التقني المتطور الأخير وربما يتبعها وينجم عنها من العواقب والنتائج هي المعيار الأول والوحيد ! هي في إدخال الفقر المفروض فرضا على العالم الثالث ، والتكاثر البشري الذي يدافع فيه عن بقائه ، ونوعية أساليب الانتاج وثورات الفقراء المفهومة بالرغم منها ضمن التطويم الانساني للإنسان !

هنا في هذا الميدان يحل الاختلاف في النوع فقط محل الاختلاف الكمي في النواحي الاقتصادية والتقنية . وتتقارب القيم الثقافية فهي مجرد أوجه متعددة للحياة الانسانية فلا تقدم ولا تأخر . . . نعني من هذا أن ثقافة العالم الثالث هي الميدان الذي لا تحمل فيه ثقافة أي بلد صفة الفقر أو الغنى ولكنها ألوان في التكوين البشري كقوس قزح . إن أمريكا اللاتينية وإفريقيا وثلاثة أرباع آسيا وأوقيانوسيا التي تدعوها باسم واحد يلغىها تشكل من وجهة نظر الانسانية ثلثي سكان الأرض ويحمل ٤٧٪ من وجهها . والمشكلة كلها هي في قبول العالم لمفهوم العالم الثالث على أنه الميزان ميزان التطويم ، وفي أن يكون هذا الميزان « اقتصاديا » تقنيا فقط لا ثقافيا ولا اجتماعيا ولا إنسانيا .

إن كيان الغرب الذي يقوم في جلوره على القاعدة الثلاثية ، المسيحية والقانون الروماني والفكر والفن الاغريقيين يهمل كل ذلك ليأخذ جانبا واحدا من واحدة من القيم كلها وهي الثقافة الاقتصادية ليجعلها مقياسا لكل شيء . . . لأنه بها وحدها تحمل راية « التقدم » .

الثقافات والحضارات العريقة ، والتي يشال وزها من الميزان كلياً ما تزال تصنع الكثير للانسان . ولعلها هي المنوط بها إعادة التوازن إليه كإنسان . في القديم القديم نقش أحدهم على قبر بالحيروغليفية جملة غرضها مواجهة الآلهة والخلود « لم أجعل أحداً يبكي . لم أسبب الألم لإنسان » ونجد في كتاب الملوك العتيق « لقد اعطى الجياع خبزاً ، والمعطاش ماء ، وكسا العراة . إن الصالحين يتمتعون بنشوة الأرض » ، وموسى جاء بالصايبا العشر : « لا تقتل . . لا . . لا . . » ، والسيد المسيح قال « طوبى للحرزاني لأنهم سيفرحون » ، وفي القرآن الكريم يتكرر طلب العمل الصالح مائة وأثنين وعشرين مرة ! « من عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنجنيه حياة طيبة » ، « أن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلاً . في تاريخ الإنسانية كله كان المعيار الانسان والعلاقات الإنسانية . أما امتلاك أسلحة التدمير وتقانة إنشائها والسيطرة التي تنجم عنها فمن ميدان مختلف في القيم ومن بقايا الوحش في الانسان . إنها لا تعنى التقدم والتأخر ولكن تعنى أن في القيم الإنسانية القائمة خلافاً في مكان ما . وأن هذا الحلل يجب أن يستدرك قبل أن يفتن جميع ثقافات الانسان !

في الحضارتين اللتين فرضتا على باقي العالم اسم « العالم الثالث » يسيطر مفهوم واحد هو « الأنا » أو « الفرد » المعزول ، الذي يشعر بوحدانيته وجبروته . يروناغوراس القديم قال الانسان : الفرد مقياس كل شيء ، ويذكرنا الأخير قال : « أذكر فأنا موجود » ومؤيدي الكلمتين واحد . لقد وضعنا للانسانية معاً النظام البربري ، نظام البعد الواحد . ولهذا سقط الآخرون من الميزان . وشال الميزان بالغرب وحده في الكفة المكافئة !

هذه هي ثقافة الغرب المهمة ، ولقد نظم التاريخ « الغربي كله على هذا الأساس . وفسر ثم سقى للأجيال جيلاً بعد جيلاً فهو التاريخ الرسمي - عندهم - للانسانية . فالغرب هو محور الدنيا كلها والكون ينتقل فيه الانسان والتاريخ كله من العهد الاغريقي الروماني إلى العصور الوسطى والأوروبية ومن هذه إلى العصور الحديثة . . . وكل ما عدا ذلك فهو هباء - كله تواريخ مجموعات من النمل أو الذباب . وإذا شامت بعض الشعوب الغربية الحديثة أن تفتخر بتاريخها استعارت بعضها من « شعر ابنة خالتها » ووضعت صورة منارة الاسكندرية بجانب تمثال الحرية وصورة روزفلت بجانب صورة بيركس !

وديمقراطية أثينا التي يطلبون لها ويزمرون لم تكن سوى ديمقراطية قرية لا تزيد على خمسة آلاف أثيني وتنتهي حقوق أي إنسان حين يتجاوز حدود هذه القرية . كما أن كل الحقوق الرومانية لا تطلق سوى ٢٠٠ ألف روماني في منطقة اللاتيم . وكل الامبراطورية التي شملت المتوسط بعد ذلك هي مجرد لوحات وإضافات لا قيمة لها في الإنسانية أو الحقوق . . . واختنقت الامبراطورية الرومانية برومتها !

ويبحثون تاريخ أوروبا الوسطى ليعتبروا في المنطق المعكوس أن تخليص أوروبا من الاسلام في معركة بواتيه (بلاط الشهداء) هو الواحد الفاصل بين « البربرية » و « الحضارة » ! وهم يعترفون أن « القنانة » للأرض كانت أشنع

ألوان الفنانة ، ولكن لمعتبروا أن تخليص الانسان منها ومنحه حقوق الانسان هو أعلى قمة الحضارة ! . . . وإذا أراد الله إسماع فقير أصابع له حاره ثم جعله . . . يعثر عليه ١١ حتى الكاثوليكية جعلوا منها نظاما رومانيا كاملا يقوم فيه البابا مكان الامبراطور والكرادلة مكان كبار القوم ثم الكهنة والقسس في شكل هرمي ، أشبه بيهكل الحكم في الرومان - وحتى الطبيعة جعلوا مهمهم السيطرة عليها وغزوها وامتلاكها . ومن سقراط إلى ماركوس ثمة خط واحد محدود هو انعكاس ثقافة هذا العالم المسيطر ودعونا نسمه خط « فاوست » الشيطان الذي لا يجتهد في صدره سوى نار واحدة هي أن يسيطر ثم يسيطر . . . ويشترى الأرواح ! ويسمون هذا « واقعية » وموضوعية « وتغلباً للعقل على الأوهام والأساطير اوقد نجم عن ذلك كله فقد الهدف ورجعان كفة : كيف نعمل ؟ على كفة : لماذا نعمل ؟ ونجم عنه أيضا - ابتكار المزيد من الثقافة دون النظر إلى آثارها المدمرة في المشروع الانساني وزيادة غير الاستهلاك لزيادة الربح . . . في سلسلة لا تنتهي

إن سبنياس الفيلسوف الذي رأى ملكه ذا طموح مجنون قال لملكه مرة : ماذا تريد أن تفعل قال : أريد غزو العالم وأبدأ بأسيا الصغرى . قال وبعد ؟ قال : بلاد فينيقية ومصر . وبعد ؟ قال : بلاد العرب ؟ وبعد ؟ قال : بلاد فارس ، وبعد ؟ قال : بلاد الهند ؟ . . . وبعد ؟ بعد ذلك أستريح ! فقال له سبنياس : ولماذا لا تستريح من الآن ؟ . . . هذا الملك يلخص الطموح الغربي المجنون لابتلاع كل شيء . وفرض « وحدانية » ثقافة واحدة على العالم .

فمن استغلال الناس عبيدا في النخاسة إلى نهب العالم في الاستعمار القديم إلى استغلال العالم الثالث بالاستعمار الجديد والشركات المتعددة الجنسية ثمة مرحلة طويلة امتدت ١٠٠ سنة لتسبح للإنكليزي بشاي بعد الظهر ، وللإفرنسي بالتمطق بعد عشاء فاخر ! وللأمريكي أن يفخر بامتلاك سيارة وفيلا ورقدة ناعمة على رمل البحر ! الرق هو الرق ولكنه انتقل من أن يكون فرديا إلى أن يصبح جماعياً . هذا هو التغير الوحيد ! أما صاحبه فلك أن تسميه « الشر الأشر » ! وكل الدماء التي يمتصها من العالم الثالث يعود لاستغلالها في فرض الهيمنة عليه حتى الاختناق . أخطبوط الشركات المتعددة الجنسية الممتد في أعصاب العالم ، انتفاخ المصارف العالمية الذي يدعوها الأخوات الستة ، اكتظاظ الموالىء حتى ما تكاد تستوعب ، تضخم المصانع ، الأموال المربعة التي تنفق على التسليح ، التقدم الهائل في الثقافة ، فرض الاستهلاك بالقوة على الشعوب الضعيفة حتى لنرى في الأفق نذير العبودية القادم يستعبدنا ويلبشنا بالرغيف لا بالسكين كل ذلك إنما سقى ونما وقوى بدموع العالم الثالث ! وصل حسابه .

هكذا اغضبت أمريكا اللاتينية وإفريقيا والهند والصين وأوقيانوسيا لمصلحة شبه جزيرة في الشمال الغربي من العالم القديم تدعى أوروبا ما لبثت أن ولدت (أوورثت) الهنود الحمر المبادئ إبادة - لا فرق) قطعة من أمريكا هي الولايات المتحدة ؟ !

وعلى الرغم من المسيرة الدقيقة حتى لا نهاية الصغر في الفيزياء النووية وهندسة الوراثة وإلى الانطلاق التلسكوبي حتى الثغوب السوداء في الكون ، ومن التعقيد الأكبر الذي يكشفه السيبرناتيك في جميع مجالات الثقافة والفن والواقع ، وعلى الرغم من اكتشاف الجمال « اللا أرسطي » مع برخت والعلم اللا أوقليدسي مع اينشتاين والفلسفة اللا ديكراتية مع باشلار ، برغم ذلك كله فإن « النسبية » في القيم لم تأخذ مكانها في عيون الغرب ولا في فكره . ظل « الغرب غربا والشرق شرقا » عنده - ولن يلتقي . . . » وظل يستقي نفسه « الغرور » غير الثقافي ، بأنه المحور ، ومحور المحاور ! إنه التعالي على التاريخ والنظام العرضي الذي يطمح أن يكون أبديا سرمديا . . .

إن التعارض بين ثقافة الغرب المسيطر وثقافة العالم الثالث إنما ينبع من هذا الفارق العميق بين موقعي الناهب والمهوب ! بين الذي لا ينظر إلا إلى ذاته وبين من ينظر إلى مجموع العالم !

ولكل ثقافة محاورها الفكرية ومنطلقاتها ومنطقتها التطبيقية . في الناس . الجامع الوحيد الذي يجمعها ، أنها جميعا مختلفة . وكلها مهددة . عظمة هذه الثقافات أنها لا تعتبر نفسها التفسير الأوحيد للكون والحياة . وأنها بجانب تفسيرها تفصح المجال لما لا ينتهي من التفسير . إنها جميعا تعتبر الثقافات الأخرى الجزء المكمل وإن يكن المضاد ، لكيانها . وكانت تنطلق على خطوط مغايرة . ولست للعالم الثالث بالمقابل ثقافة واحدة . بل ثقافات شتى كلها مهددة بأن يتعلمها تبن التشابه مع الغرب . « تقاناته » كلها موطقة لتسطيح هذه الثقافات وطمس معالمها المميزة لحسابات الثقافة الواحدة التي تزحف باتجاه واحد منه على العالم كله . في حين أن النظرة إلى العالم من الزاوية الثقافية هي النظرة الوحيدة التي تعيد إليه التوازن وتفتح له إمكان التضام . ولقد أخضع الغرب على نفسه - وما يزال يضعه العديد من الفرض ، وهي فرض اللغاة المتساوي - مع الثقافات الأخرى . . .

في أمريكا اللاتينية : البحث عن هوية

في أمريكا اللاتينية ثمة ثقافة تبتلور . إنها ناشئة ولكنها نبذة قوية تستمد عناصرها من أفق جديد ينبع من عصي الهندي الحماورين ، ومن رقصة الزنجي على الحديد المحمي ، وتطل على غابة الأمازون المشتبكة ، كما تستمد المدى من الامتداد اللاهائي (للبايباس) . وتتطلع إلى القمم الثلجية في جبال الأنديز ، كما تحتلها الغابة بالوحش والطير والأفاعي والأسرار . كذلك تحتلها ثقافة أمريكا اللاتينية بالتيارات التي تأمل البقاء ، تأمل في أن تكون القواعد الحجرية لثقافة جديدة . إن أمريكا اللاتينية لا تتكلم اللغتين الإسبانية والبرتغالية مع بعض اللغات الهندية ولكنها تتكلم لغة أخرى مختلفة ما تزال تلتو بها . تفتح الطريق إلى ثقافة جديدة خاصة بها وتمثل كياناتها وأعمق أحاسيسها . وإن مزيجها متفجرا يتشكل الآن في أمريكا اللاتينية لن نعرف مده . بل اليس ثمة من وحدة ظاهرة في أمريكا اللاتينية لكن ثمة أربع أواصر تمتعها ما يشبه بالوحدة .

- اللغة اللاتينية (الإسبانية البرتغالية)

.. الملعب المسيحي الكاثوليكي الذي يتلع الآخرين .
 .. التخلّف فليس من بلد في القارة إلا ويهادد للخلاص منه .
 .. وأخيرا توافر الثروات الهائلة المهذورة من ماء الأمازون - الأب إلى البترول ومن النحاس إلى القمح واللدرة ومن الخشب إلى التدخل البشري .

لهذا صارت أمريكا اللاتينية بوتقة صهر فعلية للعديد من الثقافات والتيارات قد يكون أقواها التيار الأيبيري - الأوروبي لكن المنصر الزنجي يلعب بها ، والعنصر الهندي المحلي - ينبع من داخلها ، وشعوب البحر المتوسط تغفل في الوقت نفسه في نخاعها الشوكي ! فإذا وضع أساس الثقافة اللاتينية - الأمريكية أمثال : مارميتو Marmeto الأرجنتيني وبيرو Bello وكاراسكيا Carrasquilla الكولومبي ومونتالڤو Montalvo الإكوادوري وبرادا Prada البيرواني . وسيرا Sierra المكسيكي وباربوسا البرازيلي . ومارتي الكوبي فإنهم بكل تأكيد لم يكونوا يحملون بما سبق ول إليه هذه الثقافة . لم يكونوا يحملون بثقافة جديدة بقدر ما كانوا يحملون بتقليد أوروبا ! . . . ولكن أجواء أمريكا اللاتينية غرست نفسها بسرعة لتفصل بين هذه الأمريكا وبين الغرب . وليكون ذلك طليعة الانفصال اللاتيني عن الغرب والسر في نعت اليوم عليه . وجاء تيار الحداثة الثقافية الذي ظهر حول العشرينيات ، لا ليغمر أمريكا اللاتينية ضمن السيل الأوروبي ، ولكن ليمتحنها طريقا آخر غير الحداثة الغربية ، ويشكل قوة تحديث وتقدم خارقة في الفكر والعطاء ، وليبرز فيها أعمال نيرودا الشيلالي الذي غير في لغة الشعر نفسها . ويورغس الأرجنتيني الذي مات منذ عهد قريب وبانيخو Vallejo البيرواني . وكارلوس أندrade الشاعر البرازيلي . . .

الثقافة اللاتينية تفرس حتى حريتها . تبحث عن طريق لم تطرق بعد . إنها ما تزال هجينة ولم تصل إلى معرفة هويتها وتتجاوز ثقافتها الكاثوليكية الثورية من جهة والغرب بقوة من جهة أخرى وراثتها الهندي الزنجي من جهة ثالثة ولكنها من خلال هذا الثلاث المحكم تفجر طريقها الثقافي الخاص متجاوزة لكل قيوده . إن القلق هو السمة التي ترافق الآن هذه الثقافة وتثيرها .

يظهر ذلك كله في الأدب كما يظهر في الرسم والرقص والفنون التشكيلية والموسيقى بل يظهر كذلك في كتابات الاجتماعيين والتربويين والكهنة ، كهنة التحرر . ويستترأ أول حائز على جائزة نوبل في القارة ، وريس Royes المكسيكي . وسير ونودو الأرجنتيني بالإضافة إلى الكولومبي موتيس والشيلالي بارا والبرازيلي (أماندو) بالإضافة إلى هويدو البرازيلي وشعراء التجسيم كلهم ينحوتون في الصخر لرسم صورة « الثقافة اللاتينية » الخاصة كما يريدونها وكلهم آدمى في الجفر أظافره والأصابع !

أحد البرلمانيين في البرازيل اقترح مشروع بعملة وطنية ضرورية لخلاص الثقافة البرازيلية المهتدة من مختلف الاتجاهات وكان يتساءل : « ما هذا البلد الذي توصل إلى إغفال أبطاله واستبدل بهم أساطير مضحكة مستوردة مثل

رعاة البقر في غربي أمريكا . أبدعت أسطورتهم كما يعرف الجميع المخيلة السينمائية ؟ ما هو إذن هذا البلد الذي لا يمكنه أن ينقل للأجيال الصاعدة مثال البشر البسطاء من شعبنا ؟ علينا أن ننقذ ما تبقى من الثقافة البرازيلية (أو مشروعيها) ولا فإننا نوشك أن نستيقظ يوماً وأمتنا قد تحولت إلى أمه أخرى يصبح فيها الشعور البرازيلي مجرد مرجع تاريخي »

على جانب آخر يرى فريدي المرين أن التربية هي ممارسة الحرية للمضطهدين ! إن قوام التوعية عنده هو إدراك التناقضات السياسية والاقتصادية للوقوف في وجه عناصر الاضطهاد . إن الثقافة عنده ليست ترفاً ، ولا مجرد متعة جمالية ولكنها جملة الحلول التي وجدها الإنسان لما تطرحه عليه بيئته من المشكلات . وأما في الغرب فتجري الأمور كما لو أن الثقافة تحمل محل الثقافة في حل مشاكل الإنسان .

ويأتي من جهة ثالثة الكهنة المتحررون في أمريكا اللاتينية لينشروا لغة خاصة للكاثوليكية . ثار حتى البابا مع الرجعيين عليها ، وما يزال ! . . . من كولومبيا إلى البيرو إلى البرازيل إلى شيلي والأرجنتين ، ثمة سلسلة من الكنائس لم تعد تصلي على الطريقة المهودية ولكنها تنام على الأرض مع المضطهدين وقد تحمل السلاح معهم . نوع من الثورة الثقافية يجري في هرقو القارة . « لاهوت التحرر » الذي كتبه الأب كورتيز البيرواني إنما مهمته أن يدل الناس على أن طريق الله هو طريق النضال اليومي ضد الاضطهاد ! هذا هو اللاهوت الجديد الذي لا يأخذ معطياته من أوامر السماء ولكن من حاجات الأرض والتراب . وكثيرون هم الآباء الذين صارت ثقافتهم العامة تركز في هذا الطريق . وهم ينشرونها بنفس مطمئنة إلى أن هذا هو ما يطلبه السيد المسيح ولم يحصل عليه ! وإذا لم تقبل أمريكا اللاتينية الواقع على الحافة بين الاختمار الثوري والثورة الثقافية الماركسية فإنها تتقبل بسهولة هذه الفقرة الثقافية بين الدين والسياسة إنها التعبير عن القلق أيضاً وأيضاً وهي « لاهوت الأمل » كما يسميها الأب جرجون مولتمان الذي يردد مع باننبرغ : « ليس الله كائناً لا تاريخياً وإنما هو قوة المستقبل . . إنه خرة وليس أفيوناً » . والأمل لا يعني المعرفة المسبقة ولا انتظار المستقبل الذي يأتي ولا يأتي بل هو قبوله على أنه عطاء وإعداده في الوقت نفسه بالكفاح الفعلي ضد كل ما يشوه في الإنسان « صورة الله » . الأمل المسيحي في أمريكا اللاتينية هو عملية تحرر للإنسان . ألم تقل إن ثمة ثقافة جديدة تيرسم على قمم الأنز وسهول البابا وغاب الأمازون اللانهاي ؟ وإنما لبننة جديدة لكن فيها كل تدفق الأمازون النهر الأب في الحصب وكل جنون الغاب وأسرازه في الاستقلالية .

لكن هذا الجهد الذي تبذله أمريكا اللاتينية بحثاً عن هويتها الثقافية يقابله عملية اغتراب ثقافي تأخذ مختلف الأشكال :

فحركة الأموال والخدمات والتقنيات المخلدة للإنتاج تميل أكثر فأكثر إلى التقارب مع ما هو جاري في الدول المتقدمة صناعياً . . لا وفق حاجات القارة .

- الاستيعاب الثقافي المتصاعد فيها لطرائق المعرفة الخارجية يجعل نظامها الثقافي كميّاً ونوعياً وثيق التبعة للخارج .

- نظام الإنتاج والاستهلاك يتأثر بشكل واسع بالعلم والثقافة الخارجيين . واعداد الثروات البشرية (أو النظام التربوي) يتأثر بشكل حاسم بالنماذج الأجنبية . مما يفرض إعادة تنظيم مؤسسات التعليم العالي (لا في الرياضيات والعلوم) ولكن في العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية بما يزيد في المعرفة الذاتية لقيم القارة وواقعها وطموحاتها . - اختصاصيو المستقبل يميلون بشكل عفوي إلى مركز الجلب الأمريكي - الأوروبي المساعدات . يحسبون أن الغرض أكثر فائز في المجتمع المتقدم ثقافياً سيتفهم ويعطهم ورقة رابحة للمنافسة في سوق العمل . . .

ويجهد المثقفون بالمقابل - ولا سيما في الآداب - لإيقاف القارة على قدميها مقابل هذه التيارات الحارقة معتمدين على أن من تقاليد القارة هضم القيم المختلفة وصهرها في كل واحد وليسوا بالقلائل أولئك الذين يؤمنون بهذا الحظ ومنهم :

الارجنتينيون : أشبيرا ، والبيروي ، وسارميتو وأنجيريوس وأوغارت وغافز وروخاس . والشيليون لاستاريا وبلباو وفيكوتة .

والكاريبيون : مابرو وهو ستوس وبلدرو هنركيز أورلوا .

والكسبيكون : سيرا وتشويس ، وديس .

ومفكرو أمريكا الوسطى : ول بايه ، والأوزغواني رودو والإكوادورن مونتالبو وبرادا والبيروانيان ناغي ودي لاثورة .

إنهم جميعاً رذات فعل على المجتمع الاستهلاكي الأجنبي الذي يفرض نفسه بكل قواه الساحقة ومنها الدعاية في أمريكا اللاتينية . ويخلق بذلك استياء متنامياً في مجتمعات كانت تعتبر نفسها في الأصل سائرة نحو إشباع تطلعاتها الخاصة . ولهذا نرى هذا التملص في تجديد دراسة التاريخ الوطني وفي استعادة الفنون الشعبية لاحترامها ودعمها وفي تحسين المبتكرات الخاصة . وبخاصة في انشغال الفنانين بالوسط الاجتماعي الذي يحيط بهم . إن الفنان الأمريكي اللاتيني قوة كبرى لإثبات هوية بلاده الثقافية في الأدب كما في التصوير والسينما والمتاحف والموسيقى والمسرح . . هنا الطلائع تنمو قوية قوية . .

الثقافة الإفريقية : بحث عن الأصالة الضائعة :

وإذا انتقلنا إلى إفريقيا هذه القارة التي تبتلع بغموضها كل شيء ، تبدلت الصورة الثقافية كلها هناك الثقافة الشفهية هي المسيطرة كلياً توتي عجزوا إفريقيا كانت وفاته احتراقاً .

مشكلة هذه الثقافة أنها فقط لم تجد الكتابة التي تسجلها ، لم يبق منها ، لا من حكمتها ولا أدبها ولا شعرها أو موسيقاها أو فنونها سوى بعض الآثار في أفواه العجائز وبعض التماثيل الملأى بالأسرار ، الرموز تلفها والأقنعة منازلها هي التي تقف بين الناظر العابر وبين هويتها الخبيثة .

من خلال هذه العناصر الغامضة اكتشفت الشعوب الأفريقية مؤخرًا ذاتها وهويتها ، والثقافة ذات وهوية حركة دائمة من التقلية بين جيل سابق وجيل لاحق ، وقد كان هذا التواصل منقطعًا بفعل أمرين : عدم وجود الكتابة والسيطرة الاستعمارية .

والثقافة هي أولاً لغة مكتوبة لأنها الركيزة التابعة لكل ثقافة ، إنها هي التي تساعد على الاساك بعقيرة الشعب وضبطها وتفسيرها ، وإفريقيا تفقدت هذه الوسيلة لذلك كان كشف الهوية الضائعة صعبا ، وكان الكشف عنها يقتضي تحويل التراث الثقافي المروي والمسموع الى تراث مكتوب ولا يمكن أن تصبح الثقافة الأفريقية قوة تحرير ونمساك وأمية للشخصية الأفريقية دون ذلك ، وثمة محاولات عديدة لكن عمرها القصير (منذ التحرر في الستينيات) لم يسمح لها بعد بأن تثبت أقدامها ، ولا تستطيع الفنون الأوروبية التي أخذت عن الفن الأفريقي أن تمثل هذا الفن ولا أن تكون مصدرا له أو أن تمكس الثقافة ، هذه الفنون المزيفة أفقدته حقيقته ، شوته فصار هجينًا غريبا .

يضاف الى هذا أن الأفكار المسبقة التي نشرها الاستعمار عن الفارة وثقافتها ، مع الجهل الغامض بها ، كل ذلك أدى الى بقاء إفريقيا في الظلام ، والمهد الاستعماري الآخر الذي لم يحترقها فقط ولكن طمس معالم الهوية الثقافية للشعوب فيها ، لم يعتبر من فيها بشرا ولكن أدوات إنتاج ، كل ذلك جعلها أرضا مجهولة حتى من علماء الجغرافيا ومنطقة ظنون لدى علماء السلالات البشرية والمكتشفين وأرضا سوداء لا ماضي لها ولا تاريخ ولا نور ، ولقد لُعن الزنجي ثقافات أخرى شوته حتى أمته ، وأجرته على التعلد لألهة أخرى ، لقد وقع فجأة في فخ القبضة الاستعمارية ، وعاصفة الحضارة الصناعية التي تمثلها فتكسرت بنيته الاجتماعية - الثقافية وتبهرت شطابا وألقيت في العممة ، فصار عاملا في المدن الكبرى أو في المناجم بعد أن كان فلاحا وانفلك عن الحياة فصار رقبا ، وفرضت عليه أعمالا لم يألّفها لقاء لقمة العيش كما فرضت عليه لغات أخرى ودين مختلف وقيم مستجدة ، وصار متسولا ثقافيا ، وفي حين زاد فلك الجوع والمرض والفقر فيه بشكل ذبحه ، كان يشده للمدن المكتظة ولحداثتها وأبنيتها وسياراتها ونسائها فيزداد رعبه ، ومع الرعب الخضوع والالتكال للذات الشخصية ، اقتلع من جذوره وهو ميّال الى أرضه فصار كالثبته الدابلة تتعفن في تراجها وموت . . حرته بين حضارتين : حضارة ذاتية منكورة وحضارة غريبة يجهد للحاق بها . . عبثا . ولم يكن يبدد القلم ليمر عن ثقافته الخاصة الموروثة ، فإن أسكه كتب ضمن ثقافة المستعمرين وبرموزهم وأفكارهم في حين كانوا لا يعبأون حتى بوجوده . وكان ذلك بتواطؤ فئات من الأفريقيين أنفسهم .

ولا عجب بعد انكار الأفريقي كإنسان أن تنكر له أي ثقافة . فالقارة ، في عرف المستعمر الأوروبي ، لوح مصقول ليس فيه حرف . ويجب أن تنتظر مطالع القرن العشرين لتبدأ في الظهور بعض معالم الصورة الثقافية التي تكاملت بالتدرج بعد الستينيات والاستقلالات . . لتكشف في النهاية أبعاد ثقافة الأفريقي العريقة ومعانيها .

لم يتحدثوا أولا عن أدب افريقي ولكن عن « فن شعبي » وعن منابع تاريخه الأثرية التي اكتشفت في الكهوف . وكانت الدراسات تنقلب الى الشكل الجدي كلما فتحت الأفاق عن مفاهيم جديدة للوجود ، وقيم كونية فكرية ، وعن فلسفة تتناغم فيها وتتوازن كل القوى الطبيعية ، بما في ذلك الانسان والحصى وكل اشكال الحياة والوجود . ويرسم الكون خيروه المادي الوجودي من خلال شبكة يتداخل فيها المرئي مع غير المرئي ويشارك حتى الموت في الرقصة الحيوية التي توحد العالم وترطبه بوجوده . انها ثقافة توحيدية شاملة لكل شيء من الدين الى الفن ومن الأخلاق الى السياسة والاقتصاد .

وما القناع الافريقي غير تكتيف طاقة . وهذه القوة التي يحتويها القناع ويطلقها لما تصدر عن ينباع الطبيعة والحدود والأله . غناء الزنجي وموسيقاه وشعره ورقصه وفنه معا هو ثقافته كلها مكثفة في صورة اوغويل من التهاويل . وليست الأقنعة سوى الحجاب الذي يضعه الفرد الافريقي ليضيق في المجموع وليذوب فيه وليصبح جزءا من الطبيعة ذات القوى المتعددة والمرتبطة بالأجساد . وهم الحركات الجماعية من غناء ورقص ولعب موزون أن تجعل هذه القوى كثيفة المحسوس في كل شيء . وفي جعل اللامرئي محسوسا او على الأقل مرئيا .

في الثقافة الافريقية لا ينفصل الأثر الفني عن موضوعه والأفقد وظيفته . انها مندمجان في الوحدة الكلية التي تبت الروح في كل شيء . هناك لا تنشذ الشعر وحده ، وتقوم بالرقص وحده ، وتقتل درامة لم تضع لها الموسيقى ، او تصنع تمثالا ثم تنصبه للتأمل . كل شيء هناك يشمل كل شيء ويشارك فيه الجميع وهنا ممكن السر في الثقافة الافريقية . انه الرقص الشعائري حيث تضيق « الأنا » وتذوب في الأبدان الجمعي ، وحيث - كما قال الشاعر الزنجي ابيه سيزو - « يحسك الانسان بالحياة ويميد توزيعها حسب قاعدة الغناء وحدالة الرقص » ، من الكل يبدأ كل شيء وإلى الكل ينتهي كل شيء ، كذلك يؤمن الافريقي أن الزنجي يبدأ من القوة الكلية للكون ليصل الى تجسيدها في شيء ، وأما الغربي فيبدأ من الذات الفردية ليحاول أن يجعلها سيدة الكون . هذه هي خلاصة الثقافة الزنجية ومفتاحها .

في كتاب بوبو هاما (تأخر افريقية) نجد قوله : « لقد عرف الناس حتى الآن نوعين من الانسان : الأول روحي هو انسان الهند القديمة ، والثاني مادي هو انسان الحضارة الثقافية الغربية . . لا في المنظور الافريقي يظهر الكون كله حقل واحد من القوى سواء كانت قوى الطبيعة او الحدود او الانسان » وحين يستخدم الانسان الأرض فلاحا او صياد سمك او حطابا فانه لا يريد قهر الطبيعة كالغربي ولا السيطرة عليها ولكنه يظل واعيا انه إنما ينال من نظام الكون وأن عليه أن يعيد اليه توازنه . . ان القرابين التي يقدمها ترمز للرباط البيولوجي - الميتافيزيقي الذي يربط الأرض بالسما ، حتى في الطب لا تفرق الثقافة الافريقية بين الروح والجسد كما تفعل حضارة الغرب .

الزوجة : وهي ماهية افريقية ونسبها الأولى ليست بهشاشة الثقافة اللاتينية ولا بجذتها وحدانيتها رغم أنها هشة وجديدة الاكتشاف . ولم تكتمل بعد عناصرها التاريخية ، الارهاصات الأولى للوعي الزنجي تعود الى ذلك الفيلسوف الأسود الذي كان يدرس الفلسفة في جامعات ألمانيا أموغينيا الافريقي في القرن الثامن عشر ، وكيف حول مهانته قبل ان يعود الى افريقيا في أحقوق الأفارقة في أوروبا ، وإلى الفكر الزنجي الآخر ادوار ويلمست بلايون الذي ذاع صيته في القرن التاسع عشر في أوروبا أيضا . إن في اصمق الزوجة من المأسوة التاريخية ما يجعل كل كلمة ، كل حركة ، كل

رمز ، كل قافية ، كل لون يعرف بالمأساة الإنسانية التي لا تزال تعيش في اعماق الزنجي وتحت جلده : الرق 1 وإذا كانت الثقافة الغربية تقوم على أساس وحيد فهو العلم والتقنية أي على حاجة واحدة من حاجات الإنسان ، فالزوجة أو ثقافة الزوجة تريد الاحتضان المباشر للطبيعة والعالم . تريد الأسهم في تقديم معنى عن الإنسان وعن البشر جميعا في وقت معا . انها تريد رفع الأسطورة الى ان تتوازي مع المال ، مع العجل الذهبي معبود الجنس الأبيض .

الجماعية : هذه الروح التي تمثلها بها ثقافة الزنجي ومشاريعه لحل المشكل الإنساني هي عند الأفريقي عودة الى الأصول والجنود . الى ما قبل معرفته بالأوروبي الأبيض . هي البعث وإعادة الخلق والقيم « للأسود » كمدح وصاحب موقف في الكون . الرئيس نيريري أعلنها في تنزانية وأعلن أنها تقوم على ثلاثة أركان : الاحترام المتبادل بعكس القيم الفردية أو الغربية ، نظام الملكية المشتركة ، العمل واجب الجميع . وجعل هدف التربية يقوم على أمرين : القضاء على كل تمييز عنصري ، وربطها ربطا عضويا بنمو التاريخ . وهكذا لا يجد استغلال الإنسان للإنسان سبيلا للوجود . ان الأفريقي لا ينمو حين يصبح أوروبيا بجلد أسود ، ولكن حين يحول علاقته مع السود الآخرين بعمق الى علاقات أخوة وحين يستلهم الزوجة العريقة في ضلوعه . لا الثروة تستطيع تحويل المجتمع ولا الاعراف السلبية بمستطيع ذلك . وعلى الفريق أن تنشئ الطريق الثالث . أن توقد شمعة وزرعها فوق قمة كليمانجارو ليستغني بها كل من هم وراء الحدود » .

ويعبر الشعر الأفريقي عن هذه المعاني ، من أقصى القارة الى أقصى أسطورة « الأبيض » الجميل الغامض الجبار في إفريقيا ، وثمة شعل سوداء أخرى تنبجس على كل القمم . لم يكشط الزنجي الجلد الأسود عن جسده باحثا عن إنسانيته الماثلة لإنسانية الآخرين ولكنه وجد في هذا الجلد نفسه إنسانيته الخاصة ، هوية لا تعد لها قيمة من القيم . هبط الأبيض « الأشقر » فصار واحدا من البشر وأحيانا دون البشر . بعد أن تعود خلال قرون طويلة ان يرى الناس دون أن يروه وأن يحتقر الآخرين ويحتفظ بينهم بمكان الإله المميز . العيون الحمراء في الوجوه السود تحاصره الآن . أضحى ذكره مكندرة في شواره دكاو وعنتيبي وإبيدجان . وعالم الكهرمان الأسود ليس بعرقى بالطبع ولكنه الكره للأبيض ، هذا الكره الذي تعتربه الذكريات هو الذي يصل به الى الحدود بين الكره والحقد العنيف . انه وهي عرقه المختلف من خلال وهي للاضطهاد الذي ناله أربعة قرون من معاملة كحيوان . داماس الشاعر الغواياني يكتب :

لأياي الحاضرة على أيامي الماضية

عيزن كبيرة تدور حقدًا وخجلا

ألا أغري يا بلاد الأمس

يا بلاد خريات الجبل الملوثة بالعقد والأجسام المعروقة

يا بلاد اللحم الملت وجلوات النار الحمراء والأذرع

المحطمة تحت السوط الماتج

والشاعر برير من (هايتي) يكتب :

كثيرا ما تشعر مثلي بالأوجاع

تستيقظ فيك من بعد القرون القاتلة

وبالجرع القديمة تنزف من لحمك !

الثقافة التي يكرها الزنجي الآن ليست جوابا على هذا الموقف ولكنها تأكيد على هويته كإنسان « التقط كلمة زنجي التي رموه بها كأنها حجر ويطلب بكل كبرياء بصفتها أسود » بحقوق الإنسان « ليس هناك من ردة فعل ولا من موقف حقد . ولكنها محاولة لكشف الماهية السوداء وراء ضلوعه المعروفة . إفريقية المحروقة الزيتية كجلد الثعبان ، افريقيا النار والمطر والكثافة هي التي تبرز في الأدب الأفريقي وتطبع الثقافة الافريقية كلها .

أعيدوا الى عرائسي السوداء لألعب معها

العاني الغريزية الساذجة

لاحتمي في ظل قوائنها

لاستعيد شجاعتي وجساري

لأشعر بذاتي !

هكذا يقول الشاعر فيهم . هذه العودة الى الذات هي التي تؤرق كل الثقافة الافريقية ، هي كل قلقها ، هي الرفض باصرار للخور المسيحي ، هي محاولة التخلص من العرق الأبيض وراء الجلد ومن رواسب العرق الأبيض المشعوم . حتى الذين يمرون عن أنفسهم ويكتبون باللغة الأجنبية (الفرنسية او الانكليزية) وخاصة الذين نال بعضهم جائزة نوبل (كترسية عن الاحتقار الماضي أو عن استحقاق) حتى هؤلاء من أمثال سنخور السنغالي وأماس الشاعر الغوياني ويوب السنغالي ، برير في هايتي . رابياريلييو ، يمدون أنفسهم في غربتهم اللغوية اشبه بمن يمشي فوق أرض ملأى بالأنعام .

هذا القلب الاسر الذي لا يتجاوب

مع لنقي أو مع عاداتي

والذي تنفض عليه كالكلابة

عواطف مستعمارة وعادات

من أوروبا . فهل تشعرون بهذا العذاب ؟

بهذا اليأس الذي لا نظير له ؟

اليأس من أن أروض بكلمات فرنسا

هذا القلب الذي جاءني من السنغال ؟

كذلك يقول الشاعر الهايتي . لكن حب التناقض لا يقف عند الشكوى وإنما يصل بها حد الخلق لقيم جديدة :

السود يعني الثور . البلد الأسود لا يعني الجحيم ولكن الجنة . الليل . الجلد المظلم لا يعني الاضطهاد ولكن الثورة .
الليل ليس ظلمة ولكنه رفض ، انهم يمشون :

بالقلق الشفاف لنهار جديد

ويهتف آخر :

حروري من ليل دمي ا

حتى السيلة العذراء

هي عند من تنهر منهم

سيلة سوداء ا

ونعني الثقافة الافريقية في ايجاد قاموس جديد لها . احراق اللغة . من الرمزية السحرية ، من التباس المفاهيم ، « المسألة عند الزنجي هي ان يموت عن الثقافة البيضاء ليولد من جديد على الروح السوداء . إنه القانون الجدي للتحولات . وسواء استلهم المثقفون كتاباتهم من الناء - تام التي تميز الغابة لتصبح نوعا من الشعر الأسود ، مثل ما لدى سيزار اميه او عن التبايع الشعبية والفلكلور مثل لولو أو من « البلاغات الملكية » كما فعل رابينا نجارا ، أو من تجاوز هذه الاعاصير في الاقناعات والأغاني والصباح الى مركزها الهادي كما فعل بيراغو ديوب الشاعر الوديع أو من السريالية اللفظية كما فعل لود الذي يعتبرها السلاح المعجاني أو من السريالية الفكرية كما لدى سيزير الذي يسرقها من الرجل الأبيض ليحولها ضده سواء كان هذا أو ذاك فان الزنوجة تبقى هي المحور والهوية والرفض لأن يكون الأفريقي نسخة عن « الآخر » الأوروبي وما يحطمه المثقف الأفريقي هو بخاصة الثقافة البيضاء وحدها . وما يسلط عليه الضوء والتعظيم معا ليس الرغبة في التجاوز بل الصبوات الثورية الخاصة بالزنجي المضطهد . ما يميز الثقافة السوداء اسمها صرخات « الناء - تام » البعيدة في شوارع برازيل . والشهقات الصوفية في كهوف تاهيتي ، وهي القناع في غابات الكونغو وهي أيضا قصائد سيزير الملائى بالدم ا

ليولد ستغور يقول : ليس ما يكسب القصيدة زنجيتها هو الموضوع بقدر ما هو الأسلوب . الحرارة الانفعالية التي تمنح الكلمات الحياة والتي تحول الكلام الى فعل أنها اذن موقف . ويقول سيزير :

ليس زنجيتي حجرا يهاجم همه صخب النار

ليست زنجيتي غشاء من الماء الميت على حين الأرض الميتة

ليست زنجيتي برجا ولا كاتدرائية

أنا تفوص في لحم الأرض الأحمر

تفوص في لحم السماء الحار

تنقب الارماق العظيم ، مصيرها العظيم ا

« أن الزنجمي يجد دوما في البحر والسماء في الكشبان في الحجرة ، في الريح خيلته للجنس البشري » . « إنه يذوب في الطبيعة بأسرها باعتباره تعاطفا جنسيا معها » وأنه ليعرف أنه طريقا فكريا جديدا لذاته :

أيتها الزنجمي يا بائع التمرد المتجول

أنت تعرف طرقات العالم

بعد أن باعوك في حينها . . .

.....

يا أسود يا رسول الأمل

أنت تعرف جميع أناشيد العالم !

.....

لنكتب بجميع اللغات

في الصفحات الصافية للسموات أجمع

اعلان حقوقك التي أنكرت عليك

منذ أكثر من خمسة قرون !

إنه إذن مشروع زنجمي كامل . فيه التاريخ وليه المستقبل ، من خلال الزنوجة التي يصنعها الخلقون والتي تصنعهم بدورها في تكامل جديلي وفي وقت معا . وإذا قال الشاعر الأسود جاك رومان :

إفريقيا . لقد حفظت عهدك

إفريقيا أنت في

كالشظية في الجرح

فلأن الزنوجة لم تعد حالة بل هي تجاوزات للذات - وتوتر بين ماضي مأسوي ومستقبل تطلق فيه بصراحة المصرخة الزنجمية الكبرى التي تمز العالم .



الهند : هوية الوحدة الكونية

دنيا ثقافية أخرى نجدها في الهند ، البلد ذي المائة وخمسين لغة والمائتين وخمسين دنيا ! انك لا تتدرك عمق الأسرار في هذا الجانب من العالم إن لم تقرأ كتبه المقدسة وملاحه ذات الشعر المذهل . من المهاجرات إلى الرامايانا . وتري الى صوفيته المحيرة في باغافادجيتا وتري رقصة ونجته وانعكاس جبال هيمالايا « رب الثلوج » فيه والنهر يبحر الماء فيه بالوحد والقداسة معا ويرماد الموت : الفانج . ذري هيمالايا البنفسجية هناك موصولة بنجوم السماء حيث يسكن فشنا الاله في موطن النور والصفاء . ولكن دون الوصول الى ذلك عواصف الموت وصقيع الجحيم . وعلى السفح مايزال الاله شيفا ، رب الرقص يرقص وحبسته الخالقة المدمرة .

إن جماع كل ثقافة الهند موصولة بهذا الجدار الصخري المائل المحلل بالبيض وبما يفرزه من الآله . إن محور الشعر والتصوف والدين والموسيقى والرقص . ويختلط فيه كل شيء : ملحمة الآله بحياة الأبطال والناس ، وبشكل الخزان الفريد للقيم والرموز والدلائل سواء فيها البشرية أم الالهية . ولا يضاهي اختلافها الشديد سوى تعقيدها الشديد . وثقافة الهند معقدة كل التعقيد لا لأنها فقط تجمع الآله والبشر معا في مجموعة واحدة ولكن لأنها في الأصل تجمع الطبيعة كلها والكون والناس في كل واحد . البراهمية والهندوسية البوذية ، الجافية ، كلها من هذا النبع الواحد تنبع . لذلك كانت الطبقات في الهند مغلقة وكان التأمل البوذي مطلقا ، وكانت الثقافة الهندية تجر به روحية لا تنتهي ، وكانت الباغافاد - جيتا دعوة الى المطلق والى القيم المثالية والعمل الجماعي المجرد ليشترك الانسان مع الخلود الالهي لأن نور الله موجود في الانسان وليس منفصلا عنه . ان الأنا الحقيقية للانسان هي الله « فالكل في ذاتك وأنت في الكل » . انها ثقافة الروح هذه الثقافة . وهي التي قادت الهندي الى تصور العالم على أنه وهم كبير يخفي وراء جوهر أو روح الأشياء والكائنات . هنا تكمن جلور الثقافة الهندية .

وهذه الثقافة الهندية عريقة تعود الى ما قبل القرن الخامس عشر قبل الميلاد ، وما تزال حية مستمرة . كانت ديانة الفيدا ثقافة الهند المسيطرة في القرن السادس ق . م ، ثم ظهرت البراهمة والهندوسية (الدراما) وتعني القانون دينا وثقافة للناس ليس لها قانون ثابت مكتوب وإنما هي وبعض الكتب القديمة كالفيدا نفسها والبراهمانا ، والباغافاد - هينا نشرحها وتقدم أطوارها الثقافي وتحمدها فيها الآلهة حشدا من البشر . في شعائر وعقائد مشتركة نجدها في البراهمانا التي تنظم القرابين المقدمة للآلهة والتي تشخص ملاحظهم الخلقية ولي الأدبا ينشا التي أوضحت أساس الفلسفة الهندية الحديثة التي يذهب الى أن هناك نفسا واحدة كلية تتحد معها النفوس الجزئية بعد تغلبها على المايا أو خدعة الزمان والمكان .

وجاءت البوذية والجانية اللتان ازدهرتا بين (٣٠٠ - ٤٠٠ ق . م) تهاجا العقيدة الفيدية البراهمية ولتصبح البوذية منها هي الدين الرسمي للدولة في عهد الامبراطور اشوكا ولكن الهندوسية لم تهزم . وتبنت مزايا هذين المذهبين وصاغت شعائرها في قوانين (مانو) وظهرت عدة مدارس لتفسير الأويابنشار وانتشرت اليوغا الرياضة الروحية الجسدية التي لا تكفي فيها حياة انسانية واحدة للوصول الى المطلق وتكرار التمتعص والأعمال الحسنة ، هو الذي يعمل الاتحاد باللاتهائي أو براهي مجرد آله سام خلق العالم واتحد به اما شينما وفيشتوفها العاملين ، وهذا الثالث هو محمد البراهمة - الهندوسية . ولما كانت الهندوسية اكثر من دين او عقيدة كانت ملكا كاملا للحياة ، فقد صيبت الفكر الهندي كله بصبغتها فكانت الملاحم الكبرى من وحيها وكان الرقص الدين معها والشعر والتشيل والأدب والفكرة .

علما أن البوذية ازدهرت بدورها في القرن السابع الازدهار في الهند في عهد الامبراطور هرشا (٦٠٦ - ٦٤٧) بعد أن هاجرت الى الصين ودخلت بدورها وقوة في الثقافة الهندية لتمتحنها رافدا جديدا من الحياة في عهد الفوتيا . كاليدياسا الشاعر الهندي (القرن ق . م) هو أشهر من طبع الشعر الوجداني والمحمي والتشيل والفكر بهذا الطابع الذي ينشر صوراً محورا بين الطبيعة والجنات وأغوار الذات البشرية عن طريق الرمز . ويأتي مع كاليدياسا يشوروا المؤلف وفيشا كادتا ، وأمارو وبهاتراهي .

كما يأتي الفلاسفة أمثال أرسطو وفارز بندق من اتباع المدرسة نفسها ليمتحنوا جميعا الفكر البوذي منحي جديدا . وليقيموا فلسفة اليوغا على أسس جديدة فلما دام الواقع ليس سوى خيال ووهم فانهم لم يصلوا بذلك الى القدسية كما في الهندوسية ولكن الى نقيضها فاذا كان كل شيء وهما فان الوصول الى هذه النتيجة هو الاقرار ذاته بوجود فكر الفكرة الوهام اذن هي أساس المثالية المطلقة .

وقد ظهر اثر تلك النهضة في جميع نواحي الحياة الهندية : في تركيز الملاحم الكبرى وتطوير النظم الفلسفية وفي الانحرافية الدينية من زهد وتنسك ، كما في اللاهوت والفلسفة وعلم الطبيعة . . وما الى ذلك من التجريدات العقلية ومن هنا ظهرت نظرية الفيدانتا فيما بين القرنين الرابع والخامس لتزيد في غنى الثقافة الهندية . غني جديدا في الوقت الذي ازدهر فيه فن الرسم ففما كانت المثالية المطلقة تسيطر على الفلسفة البوذية ، وتستبد بها وتبرز في الفكر الهندي عنصر الروح وتعطيه الصدارة ، كانت النزعة الفنية للتنويه عن الأشياء المحسوسة بالرمز ، ولاضفاء شيء من الروحانية عليها تبلغ أوجها في الفن التشكيلي والتصوير ، وفي اضافة مثل ذلك التوازن بين الكتلة والقيمة وذلك التناغم بين المقاييس والمسافات . . حتى امتد ذلك الى العمارة وإلى كل الفنون وإلى أزمات بعيدة بعد ذلك .

إن ذلك انتشرت البوذية في معظم آسيا . هاجرت الى تركستان واتخذت فيها قاعدة قوية تحركت منها الى الصين وبدأت حركة نشطة بين الصين والهند تخرج بين الثقافتين الصينية والبوذية عن طريق سلسلة من الأدب التي بنيت على الطريقة البرية الطويلة . وكان الأمباطور هارشا (من القرن السابع) هو الصورة الأتم للبوذي كان من أثقف رجال عصره جعل جل بلاطه ملتقى رجال الثقافة والفكر من امثال : مايورا / وبانا ، وضع عددا من المقاصد المستطابة والتمثيلات الحية . . وكان من التسامح الفكري بحيث وصل الى مذهب توحيد الأديان .

وكانت الهندوكية تحاول عينا تطوير النشاط البوذي . لا على أساس الصراع بين ثقافة وثقافة ولكن ايضا على أساس احاطة المراكز البارزة للبوذيين بسلسلة من المدن والمعابد الهندوكية .

مدينة بنارس مثلا كانت تضم ٣٠ ديرا للبوذيين و١٠٠ هيكل للبراهمانية مع ما يتلو هذا المذهب أو ذاك من شعر وأدب وفكر وموسيقا ونمثيل . . هذه هي الجذور التي ما انفكت تنمو وتتفرع في الهند الى اليوم . والطريقة الروحية التي اختارها الهند ثقافة لها ما انفكت تطلق المفكرين والمثقفين على الأسس نفسها حتى العصر الأخير .

وطرق الإسلام أبواب الهند من الشمال الغربي منذ أواخر القرن السابع وتمكن من تثبيت ثقافته أوليا بين سلوك الطوائف هناك لكن المسلمين سرعان ما استفادوا من الثقافة الهندية أحسن ما لديها في الطب والنجوم والحساب والقصاص الرمزي ، وإذا كانت كلية ودمنة وألف ليلة بعض أساس القصص عند المسلمين فإن وراءها عشرات من القصص التي ترجمت الى العربية وتوغلت بين الناس وبرزت البعثات الطبية في العهد العباسي الأول مع كنف الطبيب . ورد للمسلمون هذا الدين اضعافا مضاعفة حين كتب البيروني (مطلع القرن الخامس الهجري ١١ م) كتابه الاجتماعي والفكري (تحقيق) ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرزولة (فسجل صورة ثقافية نادرة للهند كان يمكنها أن تضع

لولاة ولكن حيث تدفق الاسلام بعد ذلك الى الهند مع الدعوة الاسماعيليه بكل ثقله الثقافي في القرن الخامس عشر والسادس عشر على يد أباطرة المغول المسلمين في شمال الهند والدكن .

لقد أطلعت الهند المسلمة الكثيرين جدا من الرجال في ظل الثقافة الاسلامية كما كانت تطلع الكثير منهم من أبناء الديانات الأخرى وثبتت في هذه الفترة الطبقات الاجتماعية من البراهميين إلى المتبوزين ، وجاء السلطان أكبر (١٥٤٢ - ١٦٠٥) ففتح الهند مع الوحدة والتألق العمراني أساسا فكريا ليس بجديد تماما عليها ، كان تعايش الملل والتحول قد ساوى بينها فجاء أكبر بمعهد الذي استمر ٦٣ سنة يريد توحيدها في ثقافة واحدة ودين واحد ومع انه كان أميا الا انه كان من الثقافة والذكاء ومن الاطلاع عدا الاسماء على المسيحية ومبادئ الهندوسية والجانية والزارادشتية ماجيله يقدم على هذه الخطوة بعد ان جمع من بلاطه خيرة ما في البلاد من العلماء والفنانين والشعراء ومثلي الثقافة المختلفين .

وبعد أن عقد تحت إشرافه المباشر حلقات المناقشة حول ما وراء الطبيعة وقضايا الألوهية أعلن سنة ١٥٧٩ في المسجد الجامع في سكري : الله أكبر ! معلنا بذلك مشاركته للطبيعة الإلهية وأعلن عصمته وطلب الأمة جمعا أن تتبعه ويأتوا بهدية فمن لم يفعل فقد كل شيء ! الدين الذي أعلنه كان يجمع ثقافات الهند وأديانها من عبادة الشمس والتار إلى العادات الهندوسية . . ولما لم يجد الاستجابة التي كان ينتظر أصدر سنة ١٧٩٥ مرسوما بحرية الأديان والفكر وصارت الثقافة الجديدة مجرد نظام ديني رسمي أكثر منها عقيدة محددة ، ولم يلبث بعد وفاة أكبر أن مات .

كانت ثقافة الأفكار الدينية السابقة مستقرة في النفوس لدرجة أن الثقافة الهندية لم تكن تطلع من خلالها لحسب ولكنها مستعدة للثورة من أجلها ، فلما أظهر السلطان أورنكزيب تمصبه الإسلامي ووضع أنصاب الهند تحت مداخل المساجد يدوسها الناس في الرواح والمحيي ، وفرض الجزية تجمهر زمر من الشعب متظاهرين حول قصره . وكانت أخطر الثورات هي ثورة الهندوس التي تبلورت من ثورتين : المهرات والسيخ ويقى أورنكزيب يحارب ٢٦ سنة حتى ألحدها ، لكن الثورة كانت قد أطلقت مذهبا جديدا دينيا هو طائفة السيخ المشتق من الهندوسية التي عادت إلى الثقافة القديمة وأمنت بالتوحيد ولكنها جعلت الله روح العالم عمتزجا بالمادة لافردية مميزة له وقالت بأنه يمكن ان تجسد في الناس (المايا) وقام مهندون من الهندوس أمثال راماناند في بنارس وغوراغ في البنغال وكبير وكان من أتباع واماند الحميمين وغالاب البراهمن فهاجموا بعنف تعدد الآلهة . وعبادة الأصنام ولكن ليقطعوا الطريق بذلك على توغل الإسلام ، اكتفوا بعبادة الروح ، وظهر إثرهم ناناك (١٤٦٩ - ١٥٣٩) فنادى بأن الله محب العالم وأنه إله الخطاة والباسين والمتبوزين أيضا ولا قيمة للطغوس العبادية . . كل ذلك من خلال الهندوسية . وسرعان ما صار ناناك في عيون أتباعه التجسد الأول لله على الأرض ، وفيما كان السيخ ينتظمون وتصبح لهم تقاليدهم المقاتلة تعمق الحقد في الوقت نفسه لديهم ضد المسلمين بمختلف الأشكال . لكن في تلك الفترات نفسها كانت البلاد تمتع بالثبات من الفنانين والأدباء والعلماء الذين كان بعضهم يستغل بالبلاط ، وفيما ظهر عدد من الشعراء البارزين كانت العمارة المغولية تفتح الهند طرازاً جديداً من البناء كان من أجلها ما قام في الهند من الآثار العمرانية مثل تاج محل ، القصر القبر من أيام شاهجان ، والمساجد الكبرى في مختلف المدن والقصور الضخمة والقلاع . وكما ظهر الطراز المغولي في البناء ظهر الطراز المغولي في الرسم وبعد أن استقدم عدد من رسامي إيطاليا إلى البلاد ظهر من أبنائها من أعطى الرسم طابعه الهندي الخاص . وزاد

الشعراء المهندوس والمسلمون في التراثيل والأماذيح الدينية . أما النحت فكان منذ عهد طويل من اختصاص المهندوس والبوديين ولهم فيه أسلوبهم الخاص المميز ومنحتاتهم التي تملأ المياكل والأديرة عملاً بالتقاليد الدينية . وهكذا طبع المغول بطابعه تراث الهند الثقافي رغم قلة عددهم ومنحوه مع الاناقة للترفة الذوق الرفيع .

هذه الهبة الثقافية لم يكن لها من غد لأن الاستعمار (البرتغالي - الهولندي ثم الانكليزي) تكلب في الهند وأخذ في امتصاصها ، وحيث صارت الهند لا تكثرأ وحدها صارت (جوهرة التاج) بما تستغذ ومن ثرواتها ، وتحرك الهندو إما الى الهجرة أو الى الفقر المدقع . فانكشمت الأجواء الثقافية لاحتلال لقمة العيش الكانة الأولى . صحيح أن ذلك يدعو للعودة الى الله باعتباره الملجأ الأخير ولكنها عودة فيها كثير من المحافظة نتيجة للمحظر المستمر ، وأدى الانكماش والمحظر كلاهما الى جمود الفكر الثقافي والدين فمرت الديانة الهندوسية في أزمنة ، فالبراهميون المتقنون ابتعدوا عن الجماهير التي يحقرونها وقبلت الطبقات الدنيا بوثنية سمجة شكلية لا ترى فهي أي شيء . . . وبلغ عدد النساك والكهان (البوحي) في الهند سنة ١٩٠٠ حوالي خمسة ملايين (من السكان الذين لا يزيدون على مائة مليون) وتميزوا بالخرقة والكسل أما المعابد فكانت تزدهن بمشاهد فاضحة أحياناً والمؤتمرون يسبحون أجسامهم بقبول الأبقار أو يشربون بولها والحجاج الى النتائج يعبون من مباحه الملوثه الملاءى بالبحث الطافية وينشرون الأوبئة حيث حلوا . . . وأقصمت المرأة الى كسي البيت (الزانانا) فعادت في أقصى التخلف والقبول لكل الشموذات .

واستحقت البوذية أن تصبح ديانة سلبية تدفع الى ترك العمل لأنها تعتبر الوجود شراً وتوصي بالحزم في رفض المسرات الخادعة وتطرف الى التامل ولم ينجح الهندو والمسلمون ، تحت ضغط الاستعمار الانكليزي في خلق ثقافة هندية اسلامية فانصرفوا الى المحافظة والتقليد ومع أن هذه الأمور جميعاً موجودة الجلود في الحياة الثقافية الهندية إلا أنها فقدت نبلها ومعناها ووظيفتها وصارت قشورا في حين ذهب منها الجوهر الذي يبررها .

على هذه الصورة الثقافية السوداء جاء القرن العشرون . . . وفي هذا القرن حققت الهند ذاتها الثقافية وعبرت عنها في ثلاثة رجال : طاغور والمهاثما غاندى ومحمد اقبال . صحيح أنها أخذت تنطمع بالثقافة العلمية التي يؤمن بها وحدها الغرب ولكن دون أن تنسى رومانيتها الثقافية المبدعة . وقبل أن نقبل على ذلك كانت قد طرحت للفكر العالمي أمرين مثاليين : نصر المذهب الجمالي الزهدي مع شعر طاغور ونصر مذهب اللاعنف السياسي (ساتيا غراها) مع غاندي . أسر طاغور الناس بانتاجه الغزير والرائع معا (٥٠ مسرحية و ١٠٠ ديوان شعر و ٤ مجلدا من القصص هذا مجموعات من الألحان لشعره ومن مجلدات عن المقالات السياسية والفلسفية ومجموعات من الهوم . وأهتم بالتعليم وإنشأ مدرسة خاصة ليعبر فيها بمكس التعليم الغربي عن سخطه على مادية الغرب وجفافه الروحي وانفصاله عن الطبيعة ومنايع عظمة الوجود والحائق .

أما غاندى صاحب (الساتيا غراهم) والتعلق بالحقيقة) فقد تصدى بها للامبراطورية البريطانية وهي في أوجها السياسي عنده جهاد صوفي للذات . طريقة حياة . وبعد أن تطورت السياسة إلى سياسة إلمية في العصور الوسطى ثم الى سياسة دون إنسانية في الفترات الأخيرة أعادها غاندي بالممارسة اليومية الى عمل انساني شامل وهذا هو الدين في

رايه . لم يعتبر نفسه نبيا ولا رئيسا مهما ولكن مجرد موقف نقوى خافية في الانسان كل انسان . ولم يفصل الزمن عن الدين واعتبر أن كل الأديان صحيحة . والحقيقة نسبية لا النسبية الذهبية التي هي مغالطة ولا الأخلاقية والتي تؤول الى الفوضى ولا الغرابة لانها الانانية ذاتها ولكن النسبية المفتوحة للجميع ما من أحد مؤهل لأن يتحكم الحقيقة وحده بحيث يستطيع رفض الآخرين أو معاقبتهم على ما يؤمنون . الحقيقة مفتوحة لكل الحلول والحقيقة بحيث يستطيع رفض الآخرين أو معاقبتهم على ما يؤمنون . الحقيقة مفتوحة لكل الحلول والحقيقة هي الله التي تستوي عنده جميع الأفكار والقيم من هنا ينبع مذهب اللاعنف ، انه ليس موقفا سلبيا انه ابداع لعلاقة انسانية مع الخصم ان الساتيا غراهل هي لاعنف الأقوياء هي اللاعنف القائم على الحب للأخر وقد جسد غاندى بحياته جميع هذه المعاني كما جسدها في تقنية العمل لما تم بمقتله سنة ١٩١٨ ، كان يمثل روح الهند الثقافي !

أما محمد إقبال الذي قامت على أفكاره الباكستان فشاعر فيلسوف مسلم (١٨٧٣ - ١٩٣٨) نشأ في ولاية البنجاب (على نهر السند) ودرس في كمبردج وميونخ وعاد إلى وطنه سنة ١٩٠٨ ليعمل في المحاماة وليشتهر بشعره الرائع حتى ذاع صيته وكثر عشاق أدبه وفلسفته . دعا في شعره إلى نبذ التصوف السليبي الذي يسلب الأمة طاقاتها المنتجة وبشر بالتصوف العملي الذي يدعو إلى العمل والجهاد وقد عدّ الرسول الأعظم وعمر وأبا بكر نماذج للتصوف العاملين . ونادى بتخليص المسلمين من الاضطهادات الدينية التي يتعرضون لها بالانحياز إلى مناطق الباكستان والاجتماع في صعيد واحد . . .

فلسفته كانت تقوم على الذات التي هي عنده حق لا باطل ، وهدف الإنسان هو إثبات ذاته لا نفها وعلى مقدار تحقيقه لذاتيته أو واحديته يقترّب من هذا الهدف ويقدر نفه ما يبتعد عن الله . وليس القصد من القرب أو البعد الفناء في الوجود الإلهي كما تدعو اليه فلسفة الاشراق ووحدة الوجود - بل على العكس من ذلك إن القرب يعني أن يتمثل الإنسان الله في نفسه . فالحياة رقي مستمر ، وتسخر من يقف في طريقها والمادة ليست شرا كما تقول البوذية أو فلسفة الإشراق والتصوف السليبي بل هي المعين للذات على الرقي . ومضى انتصرت على الصعاب بلغت منزلة الاختيار . وإذا قاربت الذات المطلقة نالت الحرية الكاملة وإنها الحياة كلها جهاد للحصول على هذا الاختيار .

كتب إقبال ذلك في مؤلفات كثيرة بالإنكليزية والفارسية والأوردية وترك كبا هائلا من الشعر . ومن كتبه عدا الدواوين : أسرار الذات ، ورموز الذات وزبور عجم ، وصلصلة الجرس وجناح جبريل وهدية الحجاز وتحديد التفكير الديني في الاسلام .

على هذه الخلفية الواسعة العريقة المعقدة تقوم اليوم ثقافة الهند التي تحاول التطور بعد أن تجاوز العصر كل ذلك الماضي العريق الطويل بثقافته وعلمه وتياراته . أضحت الثقافة تحميا لمحاولة اليوم الأدباء والشعراء كما يحاوله المفكرون والسينمائيون والفنانون والقصاصون والعلماء والمفكرون على أن تنمية هذه الثقافة وتطورها والنهضة بها رهن بتغيير البنية الاجتماعية التقليدية وهو أمر يسير في الهند على مهل وإن كآ يلاقي الكثير من المعارضة العامة (الدينية بصورة خاصة) لا سيما وأن بقايا استعمارية عديدة ما تزال مهيمنة في البلاد (كاللغة الانكليزية والبنى الاجتماعية

العليا هذا الى ارتباط الثقافة تقليديا بالدين) مما يسمح بالقول إن ثقافة الهند اليوم فيها عدا العلم الذي وصل مستوى عاليا من المعرفة حتى اسرار الذرة - هو في أزمة عامة تحاول أن تجد طريقها الخاص عبر التخطيط والتحديث الرزين واحترام التعدد الثقافي ورفض التعصب والتطرف وإدخال الثقافة في علاقاتها الدولية .

في الصين : الهوية الروحية المادية معا .

لون آخر من ألوان الثقافة العريقة جدا في العالم الثالث نجده في الصين لون مختلف تماما عن الألوان الأخرى وإن كان في القدم ، وفي التأثير بالأجواء الدينية شبيها بالهند .

جذور الفكر الثقافي الصيني يقوم منذ أكثر من ألفين وخمسمائة سنة على ثلاث ديفي أعلاقي من الكونفوشية والطاوية والبوذية . ولكنه رغم هذا التأثير الديني لا يأخذ الطريق التأمل أو السلمي من الحياة وإنما ينصرف بصورة أساسية إليها وإلى التعامل مع الطبيعة كمصدر ثروة لا كقوى غامضة ضاربة ما وراء الطبيعة لا يلم الثقافة الصينية كثيرا سواء في الفنون أم الشعر أم التشكيل أم الموسيقى أم الأدب ولكن تهمها العلاقات الإنسانية بين البشر والاتصال المستمر بالطبيعة نفسها ، كل تراثهم التربوي والثقافي والفكري يعلم ذلك .

فالطاوية مذهب فلسفي صيني المنبع يركز على الطبيعة مُشَمَّدة من كتاب (طاووي كنغ) المنسوب إلى لاوتز (الطاو) ويعني التوافق مع الطريق الذي تأخذها الحوادث العادية في سيرها التلقائي وتعاقيها المنتظم مثل الليل والنهار والفصول وسير الأهر من الجبال إلى البحر ونبات الشجر ولكي يتبع الإنسان الطاوي يجب أن يخلص نفسه من كل عناء أو طموح . أن يتخلص من خداع النزوع والشوق عن طريق التأمل الصوفي الذي يتعالى عن الوجود لينظر إليه من على أنه عرض زائل .

الطاو - عند الفيلسوف لاوتسو - هو الين يورع الأزلي الأول لكل ما يوجد ، إنه قوة حية تحايت الأشياء كلها وهو على عكس الفلسفات الغربية لا يفصل الذات عن الموضوع ولا الإنسان عن الطبيعة وينسج التعارض بينها ، الداخل والخارج وحدة واحدة ، وتمة في كل شيء امتداد مبدئين متعارضين هما الين واليانغ عنصر مذكر وآخر مؤنث يؤلف الطاو وحدها العليا .

والتين في الطاوية رمز لقوة الكون لحضورها في كل شيء إنه الكشف عن الحياة الكونية من خلال المجازى المائية التي هي عروقه من خلال الأعشاب والأشجار التي هي شعره . . والضبباب والغيوم التي تمثل لونه أما الإنسان فلا يظهر في الفن أو في الفكر - كما لدى الرسام كوهي عصر سونغ الذي ازدهرت فيه الطاوية - إلا كأشباح ضئيلة على طرف البحيرة .

كتاب (تعليمات لمنظر جميل) أو كتاب (بدء الريح) وهو من أعلام ذلك العصر كذلك كان يقول : لا يؤلف الإنسان الغاية الأخيرة ولا مركز العالم إنه ليس أكثر من قذاة ضئيلة ضائعة وسط ع محيط من الجبال . . إن الطبيعة ليست -

كما في الغرب - ميدان عملنا وليست عاطلة تسعى إلى السيطرة عليها . الكون كل حي ذو حركة وحياة تظهران في جري النهر وهطول الغيم وجناح الطيور ، أما الإنسان فليس أكثر من لحظة في هذه الحياة السرمدية .

غاية الطاوية أن ينصهر الواحد في الكل ، وأن تتحقق المعرفة عن طريق حدس تأملي يجسد اتحاد الانسان بالطبيعة ، هكذا أعطت الطاوية أسراراً مقدسة وارتبطت بالتخيلات والأساطير أكثر من ارتبطت بالفكر والعقل اللذين نجدهما في الكونفوشية وقد أصبحت الطاوية مذهباً دينياً مكتملاً منذ القرن الخامس له ألهته الكثيرة وتقاليده التي تخاطب العواطف الإنسانية أكثر مما تخاطب العقل ، وقد حاول أنصارها ادخال شيء من الاتصال بالطبيعة في مذهبهم عن طريق العناية بالكيمياء والبحث عن اكسير الحياة .

أما الكونفوشية فننسب إلى حكمها الأول كونغ فوتسي (٥٥١ - ٤٧٩ ق. م) وهو الأخلاقي الصيني الذي ما انفك الصينيون يرتبطون به حتى أواسط هذا القرن عما سمح بنسج للمثالث من الأساطير حوله حتى ليصعب التفرقة بين الحقيقة والخيال فيه ، لم يدع إلى دين وإنما كتب مجموعة من الأفكار الأخلاقية صارت إنجيل الصين قرونًا طويلة وتركر على اتجاه آخر هير الطاوية هو الإنسان نفسه .

عمل كونفوشيوس أولاً في بعض المناصب الحكومية ثم انصرف ، تعاونه حالة مادية ميسورة إلى الإصلاح الاجتماعي وإلى وضع تعاليم أخلاقية سياسية ترمي إلى إقامة العدل والسلام بين البشر ، هذه التعاليم جعل منها تلاميذه منظومة أخلاقية دينية عرفت بالكونفوشية ، وهي لا تناقض العقائد السابقة للناس أن لم تكن تقوم عليها وقد تطور بعضها فصار من الأعمال الهامة في الأدب الصيني (كالمكتبيات) وهي أقوال المعلم وتلاميذه ، والمؤلفات الكلاسيكية التي كان كونغ فوتسي قد حققها ، المبدأ الأول في تعاليمه هو تأكيد الروابط الإنسانية بين البشر بالمحافظة على علاقاتهم بعضهم بعض في وضعها السليم . عامل غيرك بما تحب أن يعاملك به هذه هي القاعدة الذهبية لدى كونغ فوتسي ، وهكذا أكد هذا الفيلسوف الطاعة النبوية والولاء العائلي ، وأكد على اتباع الطريق الوسط ورفض التطرف ومع أنه لم يظهر التأثير بأي دين فإن في تعاليمه الكثير من أسس العقائد الصينية السابقة ، لقد كان المعبر النموذجي عن روحها . وهكذا ظل النظام الحكومي المستمد منها قائماً رغم نزاعها الطويل المديد مع الطاوية من جهة ومع البوذية من جهة أخرى وكثيراً ما تغلبت هاتان الديانتان عليها كما أن الكونفوشية كثيراً ما أخذت منها .

وفي عصر أسرة سنانغ (٩٦٠ - ١٢٧٩) أعيد النظر في تعاليم كونغ وفي النظام كله وتطور إلى الكونفوشية الجديدة التي تعارض التأمل والمهدوء اللذين تدعو إليهما الأديان الأخرى وتدفع إلى الاهتمام بالتقدم عن طريق اكتساب المعرفة وأوجدت للمدارس للطلاب والامتحانات لموظف الدولة على هذا الأساس فعل الإنسان - وفقاً لهذه التعاليم - أن يراعى أربعة مبادئ : العلم ، الغزير ، السلوك الحسن ، الطبيعة السمحة ، والعزيمة القوية ، وهذه المبادئ الأربعة تتلخص في كلمة واحدة هي العدالة .

أما البوذية فمذهب غريب طارئ على الصين ، صاحبه (بوذا) أو المتنور (٥٦٤ - ٤٨٣ ق. م) ، هندي من الطبقة الاسترقراطية - مثل كونغ فوتسي - وامتثلت حياته بالأساطير مثله إلا أنه ادعى نزول رسالته عليه وهو يتأمل في

ظل شجرة من أشجار التين المقدس هي رسالة التنوير الكبرى جزء لما قفمه من الجهد المقدس ، وقد نشر تلاميذه رسائله في الهند أولاً ثم عن الطريق البري في الصين ، وأقاموا على طول الطريق بين البلدين سلسلة من الأديرة هي محطات ثقافية فكرية بقدر ما هي مراكز راحة ومعونتهو يحمل في الهند ثلاثة ألقاب : باغانا ومعناها بالسكسكسية السيد ، وتاغالا (ومعناها الشخص الذي حضر) وبوذا ، وتقوم تعاليمه على رفض الحياة وصل التأمل حتى الوصول إلى درجة اليوغا التي تنتهي عندها اللذة والألم فكل حياة ألم والريبات واللذات هي المسؤولة عن ذلك ، ولابد من أجل القضاء على الألم من كسر دائرة اتبعائه المتجددة دوما وهي الدارة التي تربطنا بمجلة الوجود، ولا خلاص إلا باللذيان في السرمدية تماماً كما لو سكبت كوباً من الماء في البحر المحيط .

ولا تشكل البوذية انقساماً بالنسبة إلى الكونفوشية الجديدة المصبوغة بالصيغة الطاوية ، بل إنها كانت زيادة في الغنى سمحت للفن والأدب وللتقافة عامة في عهد أسرة سونغ أن تعرف الازدهار الكبير ، ومدرسة تشان البوذية تلحظ على ضرورة تحرير الفكر لاستقبال الإلهام ، التأمل هو الذي يحرر الإنسان من كل رغبة وكل ثورة وبزعة كي يجاوز صعوبات الحياة ويندمج في الطبيعة ويكتشف أن الكل واحد . وعند هذه النقطة كانت تلقى الكونفوشية مع الطاوية والبوذية ، إنها بالنسبة للكونفوشية هدف والنسبة للديانتين الأخرتين نوع من العبادة تتلخص في صلاة أو في تأمل زهرة أو شلال .

هكذا لا يصبح الفن أمراً قائماً بذاته منفصلاً عن الطبيعة ولكن تجربة روحية دينية تعبر عن إيقاعها العميق ويندمج الشاعر فيها يعينه والمعمار فيها يبينه والموسيقى فيها يعزف والرسام فيها يرسم والممثل في شخص المسرحية ، إن التأمل في الطبيعة لا يتيح لنا لذة الحساسية ولكنه يحدد كياننا باخراجنا من ذواتنا ، والفنان لا يكون فنانياً إلا حين يوجد هويته مع عصف الريح وهدير الماء ولغو الزهرة وشجرة البامبو ، إن كل ذلك هو طاقة الكون وهو الطار وهو الرمز (التنين) . . . وفي الفن الصيني ، في قمته يسود ضوء القمر ، وإذا كان معظم رسوم الفنانين الصينيين تزدي الألوان فلأنها تريد التعبير فقط عن الايقاع الحيوي الذي يكمن في الأشكال ويذهب إلى ما وراء الألوان والخصائص المجسدة للمادة .

هذه هي مبادئ (الحيوية الإيقاعية) التي حددتها الرسام كما هو في القرن الرابع عشر .

أما مبادئ العلم والثقافة في الصين فواضح أنها لا تستند في الفكر الصيني إلى الفاعدين اللذين تحكمان العلم والثقافة في الغرب وهما ابتكار منظومة منطقية صورية واكتشاف إمكان المتور على علاقات سببية تجريبية منهجية . الفكر الصيني في العلم والثقافة يتوازى فيه المادة مع الروح فبقدر ما تسمو التجارب الروحية في هذا الفكر بقدر ما يرتبط بالمادة وبالأمر العملية في توازن منسق .

١- فالفلسفة الصينية^(١) مادية في روحيتها وروحية في ماديته ، إنها لا تعرف ما وراء الطبيعة ، وماديته عضوية تتعارض معارضة جذرية مع المادية الميكانيكية في الغرب . فكل ظاهرة في الطبيعة ترتبط بالظواهر الأخرى كما ترتبط

(١) نعتقد في هذه القطعة من البحث على كتاب حوار الحضارات لروبي غروفي .

بالخفاة العملية ولهذا سبق الإدراك الصيني الغرب بفهم ظواهر الطبيعة كالبوصلة والمذ والجزر واستخدامها . فلم ينشغلوا بالناقشات الجوفاء حول نظرية التأثير غير المنظور وعن بعد بشكل يجعل الآلة المغنطة تتجه الى القطب والقمر يؤثر في كتلة المحيط ما دامت الكائنات كلها تنتمي الى كل واحد ، وحقل وحيد .

٢- يستند الفكر الصيني الى رؤية جدلية وليس الى رؤية منطقية ميكانيكية كما في الغرب ، التأثير المتبادل عنده بين البائع والبن يطوي على صورة معقدة للفعل ورد الفعل ضمن الجملة الواحدة وهكذا لم يحبس الفكر الصيني نفسه في ميكانيكية حركة الافلاك ولكنه انطلق من الميدان اللانهائي للرحب وصور الكواكب وسجل الحسوف والكسوف لاستخدام مبادئها .

٣- لم تنسم الرياضيات الصينية بروح هندسية ولكن بروح جبرية ومنذ القرن الثاني عشر عرفت حل المعادلات وفي سنة ١٣٠٠ عرفت مثلث باسكال واكتشف الصينيون الكسور العشرية وعبروا عن العدد برموز وعن العدم بحيز فارغ يمثل الصفر . ولم يكتشف الفكر العربي غلطته ويصححها إلا متأخرا حين دخل في الفيزياء الى نظرية الحقل وفي البيولوجيا الى المفهوم العضوي وهي من تقاليد الفكر الصيني . إن نقل الحركة الميكانيكية بواسطة دواليب المسننات عرفتها الصين قبل أن يتكرها كاردن بألف سنة وآلة قياس الزمن (الساعة) قبل ستة قرون ، كما عرفوا قلب الحركة الدائرية بالعكس الى حركة مستقيمة . واخترعوا المطبعة والورق قبل غيرهم بـ ٥٠٠ سنة وعرفوا تقنية الفولاذ واستخدمه قبل خمسة عشر قرنا والجسر المتحرك وتقنية حفر الآبار واستخدام القوى المائية والريحية الدائرة قبل الميلاد بثلاثة أو أربعة قرون واستخدم الصينيون ميكرون قوة الرياح والبحار ودفة السفينة والملاحاة بالأشعة . وبالدواليب الدائرة . منذ القرن الخامس للميلاد أي قبل أوروبا لعشرة قرون ، وكان لهم أساطيل تصل الى شرق أفريقيا ومدغشقر قبل قرنين من وصول البرتغاليين واستخدم الصينيون القوة الحيوانية في عهد أسرة شانغ (بين القرنين ١٠ - ٥ قبل الميلاد) في حين لم يعرف الغرب ذلك إلا في القرن الثامن واكتشف الصينيون البارودي في القرن التاسع واستخدموا مزيجهم في الألعاب قبل أن يحولها الغرب الى سلاح مدمر بثلاثة قرون وعرفوا العلاج بالإبر والأعشاب ودراسة النبض . الجهل وحده بالفكر الصيني والذي قد يكون متعمدا أحيانا كثيرة هو الذي سمح للغرب بنسبة كل شيء اليه ويضيف غارودي في النهاية أنه لا شيء أكثر إلحاحا من كنس جميع مناهج التربية والكتب الجامعية وتصحيحها .

ولكي يتساقط المادى مع الروحي في مسلك واحد قاسى الفكر الثقافي في الصين الكثير ومر خلال معاناته المديدة بمراحل شتى من الصعاب ومن التعصب والأزمات كان سببها هذه الثقافة الدينية أو تلك ولكن كل ذلك لم يتسبب في إيجاد شرح اجتماعي أو أكثر ضمن المجتمع الصيني لأنها جميعا لم تدع أنها آديان سماوية ذات حدود وواجبات ولكنها مجرد عقائد دنيوية تفسر العالم وتدعو الى التأمل والسلام بين البشر ، اهتماماتها كانت من الأمور الدنياء وفي الرفاة الروحي البشري .

ولكي يصل الفكر الثقافي في الصين الى هذه النتيجة قضى أكثر من ألفي سنة ومر خلال ذلك بمراحل شتى من التعصب والأزمات بين هذه الثقافة الدينية أو تلك وبين هذا الاتجاه أو ذاك .

فقد كثفت البوذية من جهدها لكسب الصين وجاء منذ أواخر القرن السادس إليها الرهبان البوذيون وأنشأوا ورشة للترجمة برعاية الإمبراطور فونيان وكان من أبرزهم कुमारاجيف الهندي الذي ترجم أهم كتب البوذية إلى الصينية مثل كتاب (لوتوس الإيمان القديم) وكتاب (سوترا الأمكارا) الذي وضعه الشاعر الهندي الأشهر اسفاغوربا بعنوان دليل الأرض الطاهرة وتوالى الرهبان بعد ذلك يقدمون قايان الذي ترجم إلى الصينية اضفورة الزهر .

وبوذ يزارما الذي تولى رئاسة فرقة دينية انقطعت للتفكير والتجريد الديني والفلسفي عرفت باسم تشان ، والراهب باراماتا الذي ترجم المجموعة الفلسفية الدينية (الواسطة الصغرى) التي ألفها الفيلسوف الهندي فيازو بانلو . . وهكذا عرف الفكر الهندي في الصين ازدهاره الكبير منذ أواخر القرن السابع وشمل الازدهار لا البوذية فحسب ولكن الطاوية أيضا والكونفوشية مما أدى الى تجمدهما ، وكانت البوذية هي المنافس القوي للطاوية .

وظهرت في الوقت نفسه المنشآت الفنية في المعابد الصخرية وازدهر الشعر والأدب وأنشأت كل من الطاوية والبوذية مراسمها وطقوسها في الروحانيات وفي تكريم المرق . لكن العبادة نفسها بقيت على بساطتها والسواد الأكبر من الشعب وقف عند بعض الطقوس العملية البسيطة الكفيلة بأن تنفسي بصاحبها إلى الولادة من جديد في الساء مع الإله ، أو إلى تأمين حياة أرضية تتوافر فيها أسباب البقطة والفرح فحياة النسل مقصورة أساسا على الرهبان الذين يتقشون ولا يتزوجون والذين يشعلون طعامهم من الناس ولا يقتنون شيئا .

وكان تأثير البوذية واضحا على الطاوية بعد تطورها وانتشر القول بتمتص الأرواح وأضحى الألهة كانتات سماوية همها إرشاد الناس وخلاصهم الأبدى وإلى جانب الديانة الشعبية ظهر من صميم الطاوية مفكرون وفلاسفة عرفوا باستقلالهم الفكري بعد أن أضحوا بالتعاليم الكونفوشية ومنهم : تاويوان ينغ (٣٦٣ - ٤٢٧) أكبر شاعر عرفه الشعر الغنائي الصيني قبل تانغ ، والشىء المميز لهؤلاء هو هذه الحرية الفكرية التي عاشوها ، وعلى أيديهم ظهر هذا الشعر الوجداني الذي بلغ الأوج في عهد أسرة تانغ وغنى الطبيعة وأبرز رهاقة الحس الصيني على أتم أشكالها .

وقد رمى الإمبراطور يانغ كيان البوذية وتعلق بالطاوية ولكنه ناصب الكونفوشية العداء وأمر بغلق مدارسها ، ثم ظهرت في القرن السادس حركة فكرية عارمة أدت إلى محاولة توحيد الأديان الكبرى الثلاثة في الصين ، لكن المحاولة فشلت والرهبان الذين هربوا منها عادوا إلى الصين من جديد ونعمت البوذية بمعهد من الازدهار أيام أسرة تانغ (من القرن ٦ - ١٠) قبل أن تعرف أشنع التراجع بعد ذلك حين انهارت الأسرة ، عبر عن ذلك الشعراء والكتاب ووصفوا يؤس الناس وضيايعهم واستردوا المقولة التي تقول : ليس بوذا سوى بربرى دخيل يختلف عن الصيني لغة وأصلا وزيا واستردت الكونفوشية مكانتها لتثور بالناس ضد الديانتين الكثيري التصوف وذات المراسم الرهبانية واللاعمل وبخاصة حين اقتضحت أعمال السحر في الطاوية (السيما) .

وفي القرنين الثالث عشر والرابع عشر في عهد أسرة منغ تعامل في الصين النظام التربوي على الأساس الكونفوشي لتخريج الموظفين والمتقنين في البلاد من خلال امتحانات قاسية باعطة التكاليف وضعبها الفيلسوف تشوهر (١١٣٠ - ١٢٠٠) كتفسير وضعى مادي للكونفوشية . وفي رأيه أن ووركي أي الكاثرة بالقوة صدر عن تاي - كى الطاهر النقى

الأبدى السرمدي المطلق الوجود الكل الحكمة والفضائل ، فكل حكمة الدنيا فيض منه لكنه ليس بعناية الحية ولكنه أصل ومبدأ ويكون وحدة مع المادة . وهو الذي يوجهها ويمسحها نواميسها الطبيعية وبالتفاعل بين عنصرى : وين (التركيز) ويانغ (الامتداد) يتم خلق الكائنات فالعناصر التي لا يمكن لمسها تحول عياء وكونا عوره الأرض وحين يبلغ الكون تمامه يفتت ويحلل عماء ليستحيل من جديد إلى (كي) ويعيد الوجود دورته في تكرار أبدى وعلى الإنسان محاولة الوصول إلى الكمال وفلسفة تشوهي فلسفة ارسطراطية موجهة في الواقع إلى المستترين والمقفيين وبكلمة الكمال هنا يقصد تشو من يضلعلون بالأمور العامة لكن لم يبتبه إلى أن فلسفته ستقود بالتزامها كتب الأقدمين إلى الشلل الفكري وتثبيط العزائم فالكمال شيء لا يدرك ، لذلك ما تتم على مهل لكنها قبل أن تموت كانت قد أوجدت في الصين حركة ثقافية واسعة تمثلت في ظهور الرواية الاجتماعية (مثل العم كين وابنة الملك التنين) التي طبعت الانتاج الأدبي أكثر من الشعر وإن برز (لي باي) و (يان شنغ جيان) و (دوفر) كشعراء فقد أخذ الشعر في الانحطاط والتدهور وقد ترك لنا الكاتب الصيني ونغ - تاو - كوين سنة ١٥٥٠ صورة للانحطاط الذي كانت عليه الأدبية إذ ذاك في كتابه (على شواطئ النهى) ، وهزى الكاتب الآخر (دون - تشانغ) في كتاب الحج إلى الغرب من الطبقات النحل الدينية وازدهر في البلاد مع الرواية التي تعالج البطولة فن المسرحية والموسيقا ، وإن ظل التقليد والمحاكاة هي طابع الأعمال الفنية في الفيشان والعاج والخل ، وزاد المتفكرون في تحصيل المعارف العلمية والتطبيقية في النصف الأول من القرن السابع عشر وكثر الرحالة والمكتشفون واستطاع الرسامون وضع خريطة دقيقة للصين واختصرت الأجدلية الصينية إلى أقل من النصف (قام بذلك ماينغ - تسو سنة ١٩١٥) ونشرت الموسوعات وبخاصة موسوعة (تيان - كونغ - كانيرو) . . وظهر الفيلسوف وانغ يانغ مينغ (١٤٧٢ - ١٥٢٩) .

هذا الفيلسوف جاء كرد فعل على انحطاط النظام السابق حين بدأ انحطاطه وقد تقلب في المناصب أولا وعوقب ثم عاد ولكنه لم يترك كتباً مكتوبة وإنما رسائل وأحاديث ظهرت طبعها الكاملة سنة ١٥٧٢ وهو ليس فيلسوفا بالمعنى الغربى للكلمة ، يبحث في الوجود وما وراء الطبيعة ولكنه رجل عمل استلهم تجاربه الشخصية للقاعدة هي في قلب كل منا ، والقلب هو القانون السماوى الذى لا ينقضى شيء ولا تتم حقيقة الإنسان بالعقل بل بعمله التناهى الأخلاقى يشعر به أكثر مما يمكن تبيينه .

هذه المعرفة الفطرية هي معرفة الخير والشر وتحصل دون إعمال فكر .

وقام مينغ أيضا بتحرير الفكر من قيود التراث ونظريات الدولة والتسلسل الاجتماعى وترابطه الاقطاعى ، وقال إن باستطاعة كل إنسان أن يصل إلى الكمال لأنه غير مرتبط بكمية المعارف ولكن على الجهر بالحق .

ووجدت فلسفة مينغ تجاوباً من الناس بعد أن نشرها تلاميذه فأوجدت جواً ثقافياً واسعاً امتد حتى سنة ١٦٣٠ لكن الظروف السياسية أوقفتها ليصطنع الناس الفلسفة الأولى : فلسفة تشوهي لكن على قلة لأن البوذية والطاوية كانتا تنتشران بين الناس نتيجة للئس الشديد وللاضطهاد الذى يصيب الطبقات الفقيرة ، وإذا كان المشيطنون على الحكم يشيدون المعابد البوذية خاصة لترضية هذه الطبقات إلا أن هذه المعابد لم تكن لتخفف من يؤسهم إلا في التخدير العابر

والسلوان ، ودخلت على البوذية في هذه الفترة تطورات أوجدت مذهب ال Amidisme والزفانا (الطوبى الأبدية) وتجسد بوذا في حين حاولت الطاوية فعلت على نشر كتبها القديمة مستفيدة من عطف الأباطرة وادعوا لأنفسهم اكتشاف أكسير الخلود وما أشبه من اغراء لجماعات تعاني من أشنع المعاناة من أوضاعها البائسة في ظلم الحكام .

وحيث جاءت أسرة مانشو فاتحة بيت الثقافة الكونفوشية من جديد ، تناسى الناس تعاليم مينغ التي أنقلها الناس بالسفسطة ليعودوا إلى الثقافة التي سبقتها : فلسفة تشو هي ، المعقدة الرفعة ، وضعت التشوية في خدمة الحكام الفاتحين فقصت تماما على الحرية الفكرية وعلى كل أثر للمثالية البوذية أو الطاوية اللتين عرفتا كيف تلهيان الخيال الصيني ، تحولت الصين في هذه الفترة آلة أدبية عمياء لاتعمل بذاتها ولكن تعمل ضمن قوالب أفرغتها السلطة على الشكل الذي تريد وتجمد بذلك الفكر وتقهر الفن بالتقليد ويجف معين الأدب واختلط التصوير بالحظ وانكمش المدى الجمالي الشاسع للفن الصيني إلى الحجم الذي عبرت عنه الموسوعة التصويرية التي صدرت في ذلك الوقت تحمل عنوان : مبادئ تصوير حليقة حجمها بحجم حبة خردل ، الخزفيات وحدها بقيت تحتفظ بمكانتها .

أما الأدب فأصبح وسيلة رخيصة للدعاية فالمعلم والمسرحيات التمثيلية راحت تمجد الفضيلة وتشجب الرذيلة بشرط أن تكون الأمثلة المضروبة في خدمة الفاتحين وراحوا يتغنون بالطاعة للوالدين ولأولى الأمر ، وحرص هانغ هي على وضع موسوعات علمية (موسوعة في ٤ مجلدات وأخرى في ٣٦) وظهر بمظهر الأديب الكونفوشي ، قلائل هم الذين رفضوا مثل بان يسونغ كينغ الانجراف مع التيار فقد وضع حوالي سنة ١٦٧٩ كتاب حكايات مدمشة صادف نجاحا ساحقا لجمال حكاياته وأسلوبه ومثل شو- يونغ - شون (١٦١٧ - ١٦٨٩) الذي رفض الوظائف ووضع كتابا صغيرا في الحكم نال شهرة واسعة .

على أن الرخاء العام سمح تدريجيا للفنون بالازدهار ولاسيما بالاهم منه أدواق أهل البلاط والنوادي الأدبية كالشعر الخفيف الرشيق والخزفيات التي بلغت أوجها صناعة دقة وجمالاً والوانا وهندسة الحدائق والمنازل ، أما فنون الرسم والنقش والتزيين فقد أخذت بالعكس في الانحطاط وبدأ بوضوح أن الفن الصيني العظيم قد ولى عهده . وحدهم الشعراء صاروا ينظمون شعرهم في رموز اتخذوها شعارا لأفكارهم فكانت آية في الروعة وفي هز النفس البشرية .

في هذه الفترة حاول المبشرون نشر الثقافة المسيحية عيثارهم كل الجهود التي بذلوها لعملية تنصير الصينى تقتضى إجراء انقلاب كامل في تكوينه الفكرى وإدخال مفاهيم كاملة جديدة ليس على استعداد لمعرفتها وإن كان التبادل التجاري والفتى يزداد سعة بين الصين وبلاد المبشرين في أوروبا ، وبدلا من الضعف زادت البوذية ثباتا بظهور من هم تمسيد لبوذا كالدالاي لاما في التبت وغيثو- تومبا تمسيدة الآخر في دير كورن ، وزاد الأباطرة من تأييدهم للبوذية التي تضعف روح النضال وتدعو للتشردن إلى التبت ، لكن الصين لم تمد المملكة السماوية كاسمها ولكن مملكة البؤس والخنوع !

وبعد حرب الأفيون واضطرار الصين الى التعامل المذل مع الأجانب ظهرت مؤلفات كاتنغ - يو أوأى الداعية إلى إصلاح التعليم ومطالبة باتباع طريق المستيرين أمثال بطرس الأكبر ولكن المجتمع كان قد شبع ترقيعا وانجبه إلى تشكيل

المؤسسات الثورية السرية وشيوع كره الأجنى في كل مكان ، وألف هونغ هيو تشوان جمعية بينغ تيان كوو (رجال المملكة السماوية للسلم الأكبر) فقاد من اجتمع فيها من البؤساء والفلاحين الفقراء ومعوذى المدن والملاحين والحمالين وعمال المناجم ولحق بهم حتى القراصنة والأفاقون والأبقون من الجندية في ثورة عرفت بثورة التاينم سنة ١٨٥٠ . وقد جرت الثورة وواء ها بكل مكان طبقة المثقفين والتجار والملاكين ، وانتقلت بأعمالها عن هويتها الثقافية حين انتقدت كونفوشية الموظفين والأنانية وحررت المرأة وحرمت الأفيون والميسر واعتمدت التوقيت الغربي ، وقامت بفرض مشاعية زراعية بدائية وحاربت التقاليد . كانت محاولة للتحديث ولكن نجاحها الساحق خلال سنتين واستيلاءها على فنانكين ، ومقامت به توزيع الأراضي على الفلاحين أثار القوى المضادة التي تحالفت مع القوى الأوروبية وهزمت الثورة وهى سائرة الى بكين ومن نظام سنة ١٨٥٦ بينما كان الكونفوشيون في الطرف الآخر المنتصر ، وتوالت الهزائم بعد ذلك على الصين واعتصر شعبها الفلاح أسوأ اعتصار وامتلات البلاد بالنازلات المتهدمة الوسخة ومياه النفايات النتنة ، ولم تنفع كثيرا حركة يات صن التى ناصرتها الطبقة الثقافية ودخلت معها جمعية بفضة الصين ، ولأثورة الكومنتانغ التى جاءت سنة ١٩١١ فلم تستطع أن تستقطب سوى الجنوب الصينى وعاشت الصين نصف قرن من القلق بين ماضى عريق يشدها اليه وتحديث يجتلبها بكل قوته .

هذه الفترة من القلق العميق رافقها أدب قلق من مثلها وثقافة حائرة بين الأيديولوجيات المتعددة ، مملكة السماء ضاع حظها فهي لاندرى أين تضع أقدامها وتسيرا ! بعضها كانت البراغمية تجرها من جهة مع تسخ كواخان والأخلاقيات مع لين تسو هسيو من جهة أخرى والفكر الاصلاحى مع كوانغ يوى من جهة ثالثة ، وسط هذا القلق قامت نهضة أدبية صينية غلب على أنكارها رفض الاستعمار والأجنى البربرى وبرزت قصائد شعرية تاريخية مثل تسايونيل (وصاحبها تسوها نغ مينغ) وقصيدة العالم للشاعر دى يروان . . وغيرها ، وزادت التمثيليات البطولية وأصلح نظام التعليم وظهرت الأفكار الديمقراطية واليسارية فكانت من ذلك عدة هبات ثقافية متعاقبة تسميها ثورات لما كان لها من أثر في تحرك الصين الجذرى في اتجاه اليسار أولها ما بين ١٩١١ - ١٩٢٠ قادها صن بات صن وقد تضمنت هذه الفترة ثورة من داخلها سنة ١٩١٩ الثانية كانت مع انتشار الشيوعية وظهور ماوتسى تونغ بعد ١٩٣٠ الى ١٩٤٩ . الثالثة كانت مع بدء النظام الشيوعى وإسقاط الكونفوشية نهائيا مع ثقافتها . الرابعة الثورة الثقافية البروليتارية الكبرى ١٩٦٦ - ١٩٧٦ (ون هياجي سنغ) الخامسة هي الردة على الثورة السابقة بعد ١٩٧٦ .

البلاد العربية : ثقافة الدين والدنيا .

المنطقة الثقافية الثالثة في العالم ذات الثقافة العربية والماضى الباذخ هى المنطقة العربية الشاسعة . وهى رغم اختلافاتها ، تتمتع بوحدة ثقافية قوية تجعلها منطقة ثقافية مميزة ذلك أن الدين الاسلامى من جهة واللغة العربية من الجهة الاخرى تمنحها الكثير من التماسك بالإضافة الى عناصر أخرى من التاريخ ومن علاقات المجتمع والموقع الجغرافى وتنوع الفكر . وليس ثمة أى ضرورة لاستعراض ماضيهما الثقافى كله ولكننا نتبين من خلال ذلك الماضى خصائصها العامة فهى :

أولاً : ثقافة عريقة أصيلة وتعني بذلك أنها قديمة ومستمرة أولاً شرقي جندورها أياً من قبل الاسلام بخمسة عشر قرناً على الأقل وأنها ذات طريق من النظر الى الحياة والفكر والكون مميز خاص . وهذا وذلك بمنحنا هوية ثقافية خاصة بها تميزها عن جميع الثقافات الأخرى .

ثانياً : أنها عالمية وتعني أنها لم تقتصر على أرضها العربية . فهي أوسع امتداداً في المكان بكثير ولقد منحت وما تزال تمنح العديد من الشعوب الأخرى ثقافتها في اللغة والكتابة والدين والشعر والموسيقى والعمران . وعلى الرغم مما أصاب دورها العالمي في القرون الأخيرة من تحلف فانها مازال تعطى من ثقافتها وتجميع اليها العديد من الأمم ما بين أوقيانوسيا الى المحيط الأطلسي وهكذا لعبت هذه الثقافة بشكل رئيسي دورها في توحيد الأمة العربية وجمعت من حولها العديد من الأمم الأخرى وقامت بوظيفتها بينها في الوجدان العميق ومنابع الابداع ومنهج الفكر .

ثالثاً : تتميز الثقافة العربية بالوحدة والتنوع في وقت معا . فهي تضم في حناياها العديد من الثقافات المحلية التي تزيد كثيراً في غناها (والناتجة عن الاختلاط العرقي والوضع الجغرافي والطوائف الدينية القديمة) ولكنها تحتوي جميعاً كألوان في داخلها لاكتشافات متناحرة .

رابعاً : قامت جذورها هذه الثقافة على العروة بين قسمي العالم القديم : الشرق والغرب . وكان لموقعها على البحر المتوسط حسناته في جمعها بين الأفكار والناس وفي نساغها مع الثقافات الأخرى كما كان له سيئاته في أنه عرضها أكثر من مرة (وآخرها الاستعمار الحديث بعد الصليبيات والمغول) للهجمات المدمرة . قربتها وتجذرها العميق هما اللذان كانا يدفعان عنها .

خامساً : كان دورها في الثقافة العالمية دور ابداع وإضافة وعطاء فهي رغم خصوصيتها ثقافة إنسانية شاملة لا يترافها الاسلامي فقط وهو ذروة عطائها ولكن بما تمثله وتحاورته من عناصر الحضارة الأخرى فنونا وفكراً وعلماً واقتصاداً وأدباً . وذلك كله دون أن تفقد هويتها أنها ثروة من ثروات الإنسانية .

سادساً : كانت هذه الثقافة دوماً على البرزخ ما بين الدين والدنيا . لا هي عبادة فقط وتأمل فيها وراء الماداة يتلعبان الانسان ، ولا هي مادة تنزل بالانسان الى مستوى الحيوانية . اذهب مع الروح حيث تشاء ولا تنسى حفظك من الدنيا . وهذه هي القاعدة الذهبية وبذلك كانت الدنيا والآخرة وحدة حياتية مترابطة لا تنفصم .

سابعاً : كانت تتطور باستمرار مع العصور واطارها الروحي والفكري ثابت . شيخوختها والتجدد انما يتمان في داخل فكرها نفسه ولا يكسران الأطر الروحية والفكرية الثابتة .

ثامناً : منظومة القيم فيها ثابتة مستوحاة من الوحي الكريم الذي يكرم الانسان لأنه الانسان « ولقد كرمنا بني آدم » والذي يأمر بالشورى والعدل ورفض الظلم كأسس للحكم والحرية والمساواة والسلمة الفكرية والاجتماعية وبالمسؤولية في العمل بوصفها أسس قيام الجماعة البشرية .

وتحترم الثقافة العربية الأسرة باعتبارها نواة البناء الاجتماعي والمروءة « وأن نغفوا أقرب للتقوى » وتطالب بالتكافل الاجتماعي والعدل الاجتماعي والمسؤولية العامة وتقديس العمل . والاستثمار الانتاجي للأرض وبأن الثروات الطبيعية ملك للجميع . وتلزم الثقافة العربية أهلها بمحاربة الأمة وتكريم العلم طلباً وحملات ونشراً وتراثاً وبالأبداع والتفكير الدائم في آلاء الله . وبالبحث عن المعرفة من أي وعاء خرجت .

في اطار هذه الخصائص تقوم في الوطن العربي اليوم ثقافة عربية يمكن ان نأخذ فكرة عامة عن امتدادها ونشاطاتها من خلال الاحصاءات التالية للمبرة . فهناك ٢٠٩ متاحف و٨٠ مدينة تستحق العناية الأثرية وحوالي ١٢٣٠ مكتبة عامة وما يزيد على ربع مليون مخطوط و١٣ مركزاً للوثائق و٩٢ مركزاً للفنون التشكيلية (ما بين معهد وجمعية ونقابة ودار عرض) و١٦٨ مسرحاً تستوعب حوالي ٣٠ ألف متفرج ثلثها في مصر . ويعمل فيها ١١٩ فرقة و٨٣ داراً للسينما و٢٥ مركزاً للفنون الشعبية و٢٠٠ فرقة موسيقية (بما فيها المعاهد والنقابات) مع ٢٣٤ مختصاً بالموسيقا . وسبع مدارس للخط العربي ومعهدان للتعليم السينمائي ومعهدا واحدا للتزيين .

وثمة مراكز للبحوث العلمية في ١٢ قطراً وتصدر الدوريات العلمية في تسعة اقطار . وثمة ٥ مجامع لغوية وعلمية وسبع عشرة رابطة للأدباء و١١ نقابة للصحفيين . اما من الصحف اليومية فثمة ١٢٤ صحيفة و٨ معاهد صحفية و١١ نقابة وجمعية . وجميع الدول العربية تمتلك محطات للإذاعة واخرى للتلفزيون ووكالة انباء ومحطات استقبال لما تبثه الأعلام الصناعية وفي بعض البلدان محطاتاً للتلفزيون وتبلغ ساعات البث اليومي في بعض الاذاعات ستين ساعة ونسبة البرامج الثقافية في التلفزيون ما بين ٥ الى ٣٠ بالمائة وهي في الاذاعات بين ١٠ و٣٠٪ اما الكتاب العربي فيشكو من الضعف (حوالي ٣٥٠٠ عنواناً سنوياً) كما يشكو من صعوبة التدفق وقلة نسخ الطبع . وعدد دور النشر يزيد على ٢٧٠ داراً . وعدد الدوريات يزيد على ٨٥٠ دورية بين اسبوعية وشهرية .

وعلى الرغم من توسع التعليم للجنسين فان عدد الجامعات في البلاد العربية لم يصل بعد الى ٨٥ جامعة ونسبة البنين فيها عامة تعادل ٦٢٪ ونسبة العاملات في القطاع الحكومي ما بين ٥٪ الى ٣٠٪ حسب الاقطار . واما نسبة الأمية فهي رسمياً حوالي ٣٠٪ عامة ولكنها في الواقع تتفاوت بين الاقطار وقد تصل الى ضعف هذا الرقم (٢) .

هذه الصورة الاحصائية قد يكملها ان اعداداً من الآثار ومن المواقع والمدن الأثرية مهددة رغم العناية التي تبذل ، وأن كتلة المخطوطات العربية ليست في بلاد العرب ولكنها موزعة بين لندن وباريس وروما وإستامبول والهند والاتحاد السوفياتي وألمانيا والولايات المتحدة . وإيقاع النشر ضعيف فيها . وأن الفنون التشكيلية تشهد نهضة حسنة مثلها في ذلك كمثل السينما والفن والمسارح باعتبارها من الأعمال الطارئة على الثقافة العربية الحديثة . لكن الفكر العلمي ما يزال محدود النشاط تماماً كالتهريب والترجمة . وإذا كانت الصحافة منتشرة الا انها ليست فائدة للرأي العام ولكنها تابعة له من جهة ولصادراتها في الأنباء من جهة أخرى . كما ان حركة المعارض والمهرجانات والأعياد والأسابيع الثقافية بطيئة محدودة . وإن كانت حركة المؤتمرات والمراكز الثقافية تنتشر باطراد .

وترتبط الدول العربية بعضها مع بعض بمعامدات ثقافية ومؤسسات الجامعة العربية وابرزها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي وضعت استراتيجية للتربية واخرى للثقافة العربية وتنتهي في هذه الفترة من استراتيجية ثالثة للعلوم . كما ترتبط معظم الدول العربية بمعامدات واتفاقيات ثقافية مع الدول الاسلامية والدول الأجنبية الأخرى . يبقى ان نصيب ان تمويل الشؤون الثقافية في البلاد العربية يقوم على عاتق الحكومات وحدها تقريبا ولكنه لا يجاوز ما بين ١/٤ الى ١/٨ % تقريبا .

من مجموع الموازنات في الأقطار المختلفة وهي نسبة ضعيفة جدا لا تتناسب ومكانة الثقافة من الصلابة القوية للأمة كما لا تتناسب مع حاجاتها للتنمية ومع ما يرجى منها للغد القادم .

إن هذا « الفقر » في التمويل الثقافي قد يفسر لنا جانباً من الفقر الثقافي الذي تشكو البلاد العربية منه . ومراجعة سريعة للأرقام والنسب السالفة تكشف بسرعة مدى هذا الفقر اذا علمنا ان سكان البلاد العربية يبلغون اليوم أكثر من ١٨٠ مليون نسمة وهم يسرون قبل نهاية القرن الى المائتي مليون !

وليس ثمة في الوطن العربي من تيار ثقافي واحد وذلك طبيعي ومن منطق الحياة ولكنها تيارات تمتد من السلفية الدينية المتعصبة الى أقصى الشيوعية الحمراء هذا اذا قبلنا استخدام المصطلحات العامة في الميدان الثقافي . ونجد في أقصى اليمين الرجعية المحافظة التي لا تفرق بين الدين والثقافة فهذه متفرعة من ذلك . كما نجد في أقصى اليسار « الاستغراب » التحلل حتى من الانتهاء الى هذه الأرض . والمسكران عن اليمين والشمال ديناميكيان حركيان . ويقدر ما يرتبط معظم الناس رغبة اوروبية بالمعسكر الأول فان الكثيرين لا يجروا على الانتهاء العلني للمعسكر الثاني ، بمعسكر اليسار !

هل نستعمل كلمة معسكر ونستعمل كلمات الرهبة والرغبة واليسار ؟ بل فالواقع ان نوعا من الحرب الثقافية يقوم اليوم بين التيارات المختلفة وبخاصة المتطرفة منها . والرغبة والرغبة واردة على الطرفين . وكلمة اليسار سبة على شغاه المحافظين كما ان كلمة الرجعية سبة على شغاه أهل اليسار وفيها بين الطرفين تمتد سلسلة من الألوان الثقافية تعيشها من نستطيع تسميتهم بالأكثورية الصامتة .

والقضية في أساسها ان هذه الأمة تاريخية لا في القدم فقط ولكن في الارتباط بهذا القدم . قضية بالتراث قضية مركزية في الثقافة العربية ونحن نفكر في الماضي كلما التحمنا الى المستقبل . والتفكير في الغد يجلبنا مباشرة الى التفكير في الأمس . وما من قضية من قضايا الفكر العربي الا وكان للماضي حاضرا فيها . وهكذا فان ثقل الماضي على الحاضر والمستقبل العربيين يعطي واقعي لا سبيل الى نكرانه والحرب منه . على انه ليس بالتراث البسيط ولكنه التراث المركب ولا يحتاج عصر واحد ولكن عصور عديدة متوالية ونحن لا نمتلكه بقدر ما نمتلكنا لأسباب ثلاثة :

الأول : ما نضيفه عليه من القدسية وما نقيم من الروابط بينه وبين الدين مما جعله يبدو وكأنه يملك الحقيقة النهائية .

الثاني : أنا نجد فيه الملجأ والمعتصم من واقعا الثقافي المتخلف ومن هجمات الثقافة الغربية علينا كما نتكلمش السلخفاة على قوتقتها بينا هي تثن منها في المسير .

الثالث : أنا نرئط ما بين التراث والأصالة ونجعل الأمرين واحدا مع أنها مختلفان ، والأصالة ليست في التراث ولكنها في الابداع من خلاله وبهذا المعنى يصيح التراث امكانا مستقبليا وليس عبثا يعمل .

ونجد على الجانب الآخر تيارا بهرته الثقافة الغربية حتى الشلل فهو لا يكاد ينظر الى أمه وحاجاتها وواقعها وامكانها الا من خلال النظارات الغربية لا تؤثر هذه النظرة على فكره فقط ولكن على تعبيره اللغوي أيضا عن هذا الفكر ، وعلى فنونه على أسلوبه في الحياة . . . حتى درجة الفرق !

وكما يتحد الموقف الديني مع الموقف التراثي في أقصى لقائهما ، يلتحق الموقف المستغرب ، (أو يتفرع عنه لا فرق) موقف الانسلاخ الكامل عن الأمة العربية والركض وراء ثقافة أخرى رائجة والاندساس السريع فيها . . . وحتى في أرضها البعيدة . وأما الكتلة الصامدة بين الطرفين فهي التي تحمل عبء الثقافة العربية اليوم انتاجا وإبداعا والوانا لا تنتهي . في هذه المنطقة الوسطى تقوم حاليا حركة الفنون على أشكالها والأدب من قصة ورواية وشعر ومسرح وفكر حقوقى وعلمى واقتصادى ورجاله هم المعبودون عن ضمير الأمة .

وقد لا أحنى من ذلك أنهم « قومون » بالمعنى الثقافي لا السياسي - وإن كانوا يحملون الكثير من الفكر القومى ولا أحنى أنهم « توفيقيون » يحاولون الجمع بين الحسينين والقفز فوق التناقضات وإن كان بعض المثقفين كذلك . ولكنهم تلك المجموعة من المبدعين التي تعبر بانتاجها الثقافي وتذوقها عن طموحات هذه الكتلة العربية الممدودة بين الأطلسي والمحلي وعن نظرتهما للجمال والكون والحياة وعما تحمل من أصالة وامكان . وتشكل هذه الجماعات الثقافية عرضانيا من طبقات شتى بقدر ما في المجتمع العربى من تطبيق ، كما تنقسم طولانيا الى ألوان الابداع ودرجات شتى من المبدعين وأيضا وانصاف المبدعين . . . ومن مسابلة الطريق ! والانتاج الثقافي قد يكون في الاذاعة والتلفزيون وفي معظم الصحافة مبتلعا من جانب الأجهزة الحاكمة واهوائها ولكن في الفنون التشكيلية والتطبيقية وفي الموسيقى والأغنية وفي الرواية والقصص والشعر والأدب مشرع الأبواب على الرياح الأربع . . . وإن كان يثأر أكثر ما يثأر بالريح « الغربية » الساخنة . . . الساخنة حتى درجة الاحتراق !

المشكل الثقافي في العالم الثالث (من خلال نموذج الثقافة العربية) : العصر والتبعة :

المشكلة الأساسية التي تعاني منها الثقافة العربية هي : العصر . هذا العصر الساحق بتقائنه المتزايدة وتراكمه المعرفي وثورة الاتصال فيه بشكل التحدى الأقصى . لأنها لا تستطيع العزلة عنه فالعزلة مستحيلة فلو تركنا لم يتركنا كما لا تستطيع الدخول فيه لأن دون ذلك جهداً دونه خبط الفتاد ! نحن مندمجون في العصر برغمنا سواء كنا في مركزه أو على هامش الهامش . المنظومة العالمية في تقارب والعلم سيد العصر وثوراته الانقلاية المتسارعة للدرجة المذهلة في المعرفة والاتصال والثقافة تجعل غده مختلفا كل الاختلاف عن حاضره وأمسه وقد أضحي من المستحيل أن تواجه الغد بثقافة

الأمس . والأهمالة ليست في الابتلاع أى ليست تجديد! عضوا وتنبأ لمعطيات « الغير » أو الغرب ولما يتنكر والذويان فيه ، كما أنها ليست المد عند وقوعه الماضى ونصب المثل الأعلى ومحاولة الرجوع اليه . . أبدا لا يرجع النهر الى منبعه ! . . إلا أن يأذن الله بذلك فيحمله البحر والغمام .

ويمثل العصر في قيام ثلاث فجوات هامة بين الثقافة العربية وثقافته وليست الفجوة مسافة زمنية أو مادية ولكنها تحد حضارى حاسم وسيبيلها مجتمع المعلومات الذى تفرزه الثورة الالكترونية في عالمنا المعاصر . وهذه الثورة ليست سوى التلاقى الحصب لثالثات التقنيات المتقدمة : الحاسب الالكترونى والميكنة الذاتية الالكترونية وثورة الاتصالات . . . الالكترونية أيضا وأيضا فأما تلفجوة الأولى فهي الفجوة العلمية التى تزداد سعة مع الأيام بين التحرك التعليمى العربى والتحرك العالمى . فالأول يشكو من أمراضه وأهمها تزايد الأمية في حين أن الشأن يجرى بسرعة الصواريخ التى يتنكر . . . لا تدرى الى أين ؟ يضاف الى هذا :

- قصور الميزات التعليمية والثقافية .
- نقص الأطر التعليمية وعدم التنبه الى ضرورة استكمالها .
- سوء توجيه التعليم الجامعى . فمعظمه لا يتفق مع حاجات البلاد العربية .
- تسرب الخبرات بهجرة العقول طوعا أو كرها .
- قلة الانتاجية العلمية في الوطن العربى وضعف وسائله وقلة مؤسساتها .
- اعتماد الأعمال العلمية والثقافية عامة على التمويل الحكومى اليسير .

وأما الفجوة الثانية فهي التقنية . وهى برغم تداخلها مع الفجوة الأولى تشكل بدورها تحديا ذا بعدين : بعد يتعلق بعجز المعرفة والمعلومات وبعد ثان يتعلق بعدم امكان نقل التقنية لأسباب عديدة . لقد تطور الحاسب الالكترونى منذ عشرين سنة الى الآن تطور في الحجم والذاكرة والسرعة وفي نوعية البيانات التى يملك وفي المدخلات والمخرجات وعناصر المعالجة وفي لغات التعامل وفي بيئة الأنظمة ومجالات التطبيق وفي الأساس العلمى وذلك في شبه اجيال متعاقبة منه حتى الآن . صار لتقنية الدور الحاسم في التغيير الاجتماعى « القدرة العلمية والإمكان الثقافى » .

ورافق ثورته ثورة أخرى في مجال تقنيات الاتصال التى اتسع مدى إرسالها وتلقيها بالأقمار الصناعية وزادت طاقاتها باستخدام الألياف الضوئية وتنوعت استخداماتها وتسهلها كل التنوع . كل هذه التطورات كانت من السرعة المذهلة بحيث أبعدت الدول النامية - ومنها البلاد العربية - أكثر فأكثر عن ثقافة العصر ومنابعها ، في حين أن المالكى هذه التقنيات شحيحون بها ونقلها يتطلب تغييرات في البنى الاجتماعية والاقتصادية لم تنهيا لها البلاد العربية . بالإضافة الى افتقارها لخبرات البشرية والمعدات اللازمة لذلك .

أما الفجوة الثالثة فهي التى تتعلق بنظم المعلومات وطرق استخدامها . فالكلم الهائل من المعرفة التى تتجمع دعا الى إيجاد ثورة في نظمها ليست أقل خطرا وشأنا من الثورة الالكترونية . العالم المتقدم اليوم يدخل عصر المعلومات من

بابه الأوسع فمن ملكها ملك العالم وذلك بواسطة تقنيات تملك بعض خصائص الذهن الانسان . ان الهيكل التكويني للقوى البشرية العاملة سوف يتغير عن قريب نتيجة لهذه الثورة .

كل هذا والوطن العربي يجتر مشكلة الثقافة الأزلية : التراث أم المعاصرة ويتناقش النقاش اليزنطي حوها . في حين تتحول الثروة الحقيقية لأى أمة لتصبح بمقدار امتلاكها لمقتنيات المعرفة . وويل عند ذلك للشعوب الجامعة في المعلومات .

إن الخطر الحقيقي من كل هذا ليس في التخلّف الثقافى فحسب . فلوتركتنا العالم وحدنا دون هذا الأخذ والعطاء الاجباريين لنمنا ونامت المشكلة . . . ولوترك القطار ليلا لنام ، ولكن المشكلة أن الثقافة الغربية (ونقص الغرب بشركة وغربه) تتجه على مقدارتنا في قوتها في فرض التنميط على الثقافات كلها . وادخالها في اطارها الخاص وقيمتها الذاتية : هذا التنميط جزء عضوي ومكمل للعملية الاستعمارية التي انقضت وليست المشكلة في التنميط فقط ولو كان هان الأمر ولكنها في التبعية الاجبارية التي يتلوها نتيجة لعدم تكافؤ القوى بين الثقافة العربية والثقافة الغازية ، وللتدفق الوحيد الانحياز الذي يجعل البلاد العربية تتلقى المؤثرات ولا تستطيع اصدارها ولاشاعة القيم الغربية الخاصة . لأن وسائل النشر التقنية كلها في خدمته !

ومضى كانت التبعية الثقافية فإن التبعية السياسية تصبح بمحصّل المشكلة الكبرى ويربطها الغرس .

إن ثقافات العالم الثالث كلها مهددة بالخطر نفسه ، مهددة باضطرابها ، ذات يوم ، لإنكار ذاتها وليس الذات الأخرى الغربية ، بالخروج من إهابها الثقافى الى إهاب لم يخلق لها ولم تخلق له .

وقضية التبعية في الثقافة ليست قضيتنا وحدنا نحن . ولا قضية العالم الثالث فحسب . إنها مطروحة عالميا . ومطروحة بشكل جدى حتى لدى المناطق الثقافية المتقدمة ، وتكاد تعتبر نوحا من الأزمة العالمية . فليس العرب وحدهم هم الذين يشكون ، ولا دول العالم الثالث ؛ ولكن دول العالم الأول الأوروبية كلها أيضا . الجميع يشكون هيمنة الثقافة الأمريكية : ثقافة الكوكا كولا ! والهييس ! والهامبورغر ! والديسكو ! وميكى ماوس ! والرجل الحديدى ! وكوجاك ! وأخيرارامبو ! كل المتنورين في العالم الأول يجشون غول التبعية لهذه الموجة التي تلبس عبوة الحضارة الغربية ودروع تكنولوجياها المتقدمة وتتمتع وسائل الاتصال الجبارة راقصة حتى أعماق زوايا الدنيا .

منذ أواخر الستينيات بدأ الحديث عن « الامبراطورية الاعلامية » الأمريكية وأثرها في الثقافة العالمية . البروفسور هربرت شيل الأمريكي أوضح الأبعاد الأولى لهذه المشكلة وأوضح أخطارها الاجتماعية والثقافية على الدول النامية . لكن سرعان ما انتهت حتى دول العالم الأول نفسه في فنلندا راكيل سالييناس وليتا بالدان اللتان تحدثتا عن الاستعمار الثقافي : (وفي كندا (كارل سوكانت) ، ومراكز البحوث في انكلترا والمكسيك . . . كلهم يتحدثون عن التبعية الأمريكية المروضة . على أن أهم الحملات كانت تلك التي أنت من فرنسا . . . منذ سنوات بدأت الكتب تنزل الأسواق هناك : منذرة معولة : إنهم لا يعرفون أنفسهم في أولادهم : الثورة التكنولوجية خاصة وقوة وسائل الاتصال جعل كل الأبواب

مفتوحة أمام سحق الذاتيات الثقافية للأمم لحساب الحضارة التي تسود باسم « العالمية » وإنما هي حضارة مجتمع معين في زمن معين . إنهم يسمونها بالإمبريالية الثقافية . كاتب مثل هنري غوبار (H. gobar) جعلها حرباً : سمي كتابه « الحرب الثقافية » (La guerre Culture) ، كاتب ثان مثل جاك تيبو (J. Thibau) جعلها استعماراً وكتب كتاب « فرنسا المستعمرة » (La Fr. Colonisee) ، إنهم يرون حتى لغتهم في غابريهم ومجتمعاتهم تذوب لمصلحة الرطانة الأمريكية . مؤلف الحرب الثقافية يعتبر هذه الحرب أخطر من الحرب الساخنة : الحرب الساخنة تعني « الجماعات في حين أن هذه الحرب تشل الإرادات وتلق بمطرقتها العقول ، وكما أن الحرب تبدأ في العقول فكذلك الاستسلام يبدأ فيها . » وتأثروا إنا معكم متأثرون . . » ، المطرقة الثقافية الأمريكية كما يقول صاحب الحرب الثقافية تضرب وتندق الناس حتى الاستسلام . منذ سنة ١٩٤٥ وباسم الجليد والجليد دوما يتم غزو ما بين القطب والقطب بأساليب الاستهلاك لا في ملابس ووسائل المهور والرقص والتلفزيون ولكن حتى في الجامعات . . وحتى أكاديمية العلوم الفرنسية تنشر أبحاثها باللغة الانكليزية ! هذه اللغة التي أضحت « حصان طروادة » لغرض الامركة الثقافية على جميع الشعوب .

السؤال بعد هذا :

هل نستطيع الاختيار ؟ لكي نستطيعه يجب أن تكون العوامل في أيدينا .

ما وتسى تونغ يقول : لا يمكن اصطيد عصفور دوري وعمل العنين عصابة . فكيف يمكن رسم المستقبل وليس في الأيدي حتى الكلمات ؟ هذا هو الإطار !

إن ثمة عوامل عالمية (علمنة وتكنولوجية) : وعوامل تاريخية ناجمة عن رواسب الاستعمار السابقة تضغط لتفرض هيمنة محددة هي هيمنة الثقافة الأمريكية - الغربية تحديداً . وثمة بالمقابل مناطق حضارية عديدة ، ومنها المنطقة الحضارية العربية مهددة بانسحاق لم تعرفه أى ثقافة في التاريخ من قبل . إن التبعية تفرض عليها بمختلف الوسائل فرضاً . . . تعانها أحيانا كثيرة عوامل من داخل الثقافة نفسها ومن طبيعة تكوينها . أهمية الموضوع ناجمة عن شعورنا جميعا بالخطر ، بأننا نتلع ١١ ونغزل الى أحيانا أن ثمة نوعاً من الاندهاش يشل حركتنا ويتركنا فرائس سهلة . . . كذلك يقولون عن بعض الأفوانات التي تشل حركة الفرائس قبل أن تغيبها في الأشداق ! . .

التبعية الثقافية تغزونا ضمن خطين خطيرين أحدهما سلبي والآخر إيجابي : فمن جهة الفراغ الثقافي العربي مضاف إليه العجز الحالي والتخلف في الأيديولوجيات وفي فهم الواقع ومجاботه .

ومن الجهة الأخرى الحشد التنقيفي الأجنبي مضافاً إليه القوة الغربية المدعومة بأيديولوجياتها ويرويتها الواضحة لما تريد من الآخرين .

عقدة الأجنبي هاهنا موضعها .

أرجو بعد أن لا أفهم الفهم الخاطئ. فقد مال بنا الحديث بعض الميل في السبيل السياسي في حين أنه أعم وأشمل. ولكي نعيد القضية الى توازنها، أعتقد أن من الضروري أن نفرق مبدئياً بين أمرين: بين التبعية والاتباع وبين نظريتي الكلمتين. أي بين الاستقلال والابداع، وبمرغم صعوبة التفريق، فإن ذلك قد يفيد في إيضاح الطريق. طبعاً لا أقصد تحليل الكلمتين والحديث عن وجود عنصر إرادي في معنى الاتباع وعنصر سلبي إرغامي في معنى التبعية، كما لا أقصد القول بأن الاستقلالية في الثقافة تختلف عن الابداع فيها اختلاف النوعية والمهنية. فالاستقلالية هي التفرّد في الطريق (الذي قد يكون موازياً أو معارضاً للآخرين) وأما الابداع فالخلق الجديد... تلك الفروق في المفاهيم، رغم شأنها والرها، أتركها جانباً الى نقطة أخرى، أذهب فيها الى القول إن قضية الاتباع والابداع يمكن أن تعتبر في زاوية من زوايا النظر، قضية في داخل الثقافة ذاتها وتتصل بالعلاقة ضمن عناصرها الداخلية، في حين أن التبعية والاستقلالية قضية خارجية وأعلى تتصل بالعلاقة مع الثقافات الأخرى، ولقد يكون ثمة شيء من التداخل بين الجانبين الداخلي والخارجي ولكننا نقبل هذا المفهوم لنيسر الفصل بين الطرفين ولنجعل الرؤية أكثر وضوحاً...

وهذا أيضاً نضعه ضمن الإطار... وتأخذ أولاً مفهومي التبعية والاستقلالية: التبعية للثقافات الأخرى والاستقلالية عن الثقافات الأخرى. إنه الأقرب تناولاً والأكثر قابلية للاتفاق:

أسباب هذه التبعية كثيرة ومظاهرها أكثر وأكثر. إنها حتى في الكرسي الذي عليه نجلس، وفي المذهب المسرحي الذي نتبى، وفي الفكر الذي نجادل ونختصم. كما في تنظيم الدولة الذي نطرح ونطبق بمجتهى البلاء أحياناً...

هذه التبعية كانت في القرن الماضي أقل استحكاماً وأكثر قابلية للكسر والمقاومة. بدأت مع اليقظة العربية نوعاً من الشعور بالفراغ الثقافي في البلاد العربية، ونوعاً من الانبهار في الوقت بما يبدع الغرب من علوم وبتكر من آلات، وامتد ذلك الى دنيا السياسة فأوجد لدينا قابلية الاستعمار قبل الاستعمار، وإذا أبغضنا بعد البلاء الاستعماري هذا الغرب فإننا - ولنعترف بهذا - ظلنا معجبين بأفكاره السياسية، بعلومه المتقدمة، بمخترعاته، ببرجال الفكر والثقافة فيه نقلداهم ونتملظ بأسمائهم وكلماتهم... على أن الأمر اختلف بعد الحرب العالمية الثانية واختلفت الأسباب:

أولاً:

انقلب الأمر! بنامي الثورة العلمية حالاً على حال! في الذرة! في الصواريخ! والأقمار الصناعية! في التطبيقات التكنولوجية والكمبيوتر وفي وسائل الاتصال! وفي الهندسة الوراثية! تنامت الثورة! تنامت! فإذا هي القول الذي يسحق! حيث بطاً! كل شيء. الإمبريالية الثقافية ليست كلمة من عندي ولا من صياغتي. الغرب نفسه صاغها! فإذا نحن مجرد ملحق ثقافي للغرب! أو نكاد. وبالرغم منا تحول الانبهار لدينا الى انصعاق. لغتنا العلمية أضحت لغة إنكليزية بألف حجة وحجة! أنواقنا! شيرنا! مذاهبنا الفكرية! في كل شيء! نحن نفكر

بالغرب ومن خلال عينيه نركض وراء العلم الذي يكتشف ! ندعش للتكنولوجيا التي تنتج وكأنها من أفعال السحرة ! نفيس نجاح روايتنا بروايته . وشعرنا بشعره . ونجلاح رجالنا بنجاحه . وقيمنا الكبرى بقيمه ...
ولأن القوة السياسية الكبرى معه كان القوة المرجعية لكل شيء : صرنا ننظر من خلال عينه هو الى العالم ! . . .

ثانيا :

غياب الإبداع الذاتي : وحين يغيب الإبداع فإن الفكر المستعار هو الذي يسد الفراغ مكانه . الحاجة الى حياة أحسن صارت صرخة العصر . ومالم تكن نقدم نحن البديل فالحل الغريب جاهز لیسد الحاجة . والتبعة تلحق به . والطبيعة كما يقولون تكره الفراغ . . .

وأخيرا فإن هذه التبعة لا يفرضها الغرب وحده بقواه السياسية والتكنولوجية والاقتصادية ومراكزه الثقافية أيضا . ولكن يفرضها ابتلاؤنا أنفسهم . إن بينها تلك الدعوات التي تطهر وتغيب داعية الى العالمية أو الفينية والفرعونية والبربرية ! والى عماليات الطائفية . وإن منها هجرة العقول كالعصافير الهاربة ! ومنها تدريس الجامعات للعلوم وغيرها بغير اللغة العربية : ومنها حتى الرطانة والشارعية و O.K. وثانكس ويونجور . . . إنها جميعا إنما توجد قابلة للتبعة لدينا . قابلية الخضوع للجزمة الغربية . . . من عيوننا وأذاننا ورؤوسنا يشدوننا ، وإذا خرج الاستعمار من الباب إلا أنه بهذا بالذات يعود من النافذة ! الاستعمار القديم كان أحق ! كان عسكريا ! لم يكن علميا ! الامبريالية الجديدة أكثر « حكمة » وعليا . وبعد أن قال « فرانز فانون » « إن الاستعمار هو قابلية الاستعمار » صار هذا القانون التحذيري وسيلة الغرب لفرض هيمنته . صار الطريق : إخضاع النفوس هو أول الطريق الى امتلاكها . وإذا كانت الحرب إنما تبدأ في الرؤوس فإن التبعة والاستلاب والانبطاح إنما تبدأ أيضا منها ! . . . وإلا فلماذا هذه المراكز الثقافية المنتشرة على أرضنا من كل لون ؟ أهى خدمات مجانية لوجه الله . . . أم لوجه الشيطان ؟ .

التحدي المربع في هذه التبعة أنها لا يمكن مقاومتها لقوتها الساحقة ، ولا يمكن قبولها لأن معنى ذلك الضياع . . . بين حدى هذا التحدي المزودج نتالم ! . .

وتبقى الاستقلالية هي السبيل الوحيد والأصعب ، لأنها إيجاد الطريق عبر ثلاثة متحولات متشابكة في ثلاث القومية : خطوط التراث ، ومعطيات العصر ، ورؤى المستقبل القومي . وإذا كانت خطوط التراث متجذرة فـ كجدوع الأرواح الضخمة (وأتصد بالتراث هنا معنى أوسع بكثير من المعنى اللغوي الذي تأخذه هذه الكلمة في العادة ، أقصد كل ما يكون الهوية الثقافية للجنسية) ، فإن المشكلة هي في الروامة بين هذه التراث ، بخامن فينا وبين ثورة العصر التي تتجلى في ثلاثة محاور مازال تنسع الاتساع الرهيب : الزمان الذي تعمص ابعاده ملايين السنين ، والمكان الذي ما انفك يفترق وترمي حدوده الى الراء . منذ كولومبوس الى أرم . عروغ حتى القمر والزهرة وأخيرا عالم المعرفة الذي غطى بفتوحاته البعدين الآخرين معا . لا يمكن لهذا الاتساع أن يذهب دون أن يترك طابعه العميق في كل ثقافة معاصرة .

إن الثقافة التي لا تنسجم مع هذه المؤثرات ، لا تستجيب لها ، لا تلي نداءها ، تحكم على نفسها بالموت .

إن المسافة الثقافية ما بيننا وبين أباثنا الأقربين لا بعد بكثير ويكثر جدا من المسافة الفاصلة بينهم وبين أجداد أجداد أجدادهم الأولين . . .

إيقاع العصر السريع يأخذنا جميعا ! يدفعنا أمامه دفعا كالخصى الصغيرة أمام السيل العرم . . والاستقلالية الثقافية ما هي ؟ إنها ليست شيئا آخر سوى الشعور بالقلق الشعور بالطموح لافق آخر ، الشعور بمرور الزمن من خلايانا ، ومن خلالنا وبضرورة التوافق معه . . . الاستقلالية هي التقيض للتجمد والتحجر . أن تستقل يعني أن تتخذ طريقا آخر تسير عليه فلا تقف . . لا تقف أبدا .

لكن اتخاذ الطريق الآخر لا يعني الانعزال ! الثقافة الخاصة شيء والثقافة المعتزلة شيء آخر . العزلة ليست خطأ فقط ولكنها كذلك غير ممكنة . والاستقلالية ليست الحفاظ على التراث والانكماش ضمن قوقعته ، ولا الحفاظ على الذات كما هي ، ولكن الإبداع من خلالها وتطوير هذا التراث وهذه الذات باستمرار . إنها تعنى إدخال ما أستطيع أن أسميه عامل الزمن في التراث . ثورة الزمن فيه . أن الثقافة التي لا تتطور تموت . إنها كائن حي ! وهي ككل كائن حي إما أن تنفجر أو تموت . . أليس الموت نفسه نوعا من التنفير ؟

شاكر مصطفى

قد يبدو من غير اللائق - في نظر البعض على الأقل - أن نتكلم عن وجود فلسفة عند الشعوب التي لم تترك وراءها أعمالاً فكرية مكتوبة تسجل فيها أنكارها وآراءها بدقة ووضوح ، وبطريقة منهجية تتيح للباحث الفرصة لدراساتها وتحليلها وتحديد الأسس التي تقوم عليها تلك الآراء والأفكار . والرأي الغالب في بعض الأوساط العلمية في الغرب هو أن الشعوب التي تعرف عموماً باسم الشعوب « البدائية » لا تعرف الفلسفة ولا التفكير الفلسفي المجرد ، وإن كان ذلك لا يمنع من أن يكون لديها خواطر وتأملات ونظرات عامة في الكون والطبيعة ، وفي الإنسان والمجتمع ، بل وفي العقل البشري والطريقة التي يعمل بها ، وأن هذه الخواطر والنظرات والتأملات تنعكس بشكل أو بآخر في الأساطير والحكايات والخرافات والحكم والأمثال التي تؤلف التراث الشفاهي عند هذه الشعوب . والمشكلة الرئيسية التي تصادف الباحث حين يدرس هذا التراث (البدائي) هي إلى أي حد يمكن أن تعتبر هذه النظرات والتأملات فلسفة متكاملة عن الوجود تقوم على مبادئ عقلية دقيقة ؛ وما هي تلك المبادئ ؛ وما مدى قدرة الإنسان (البدائي) على التفكير المنهجي المطرد بحيث تؤلف أفكاره في آخر الأمر نسقاً فكرياً متماسكاً يركز على أسس منطقية واضحة .

مفاهيم فلسفية في الثقافات الإفريقية التقليدية

أحمد أبو زيد

ولقد أثبتت هذه التساؤلات نفسها في وقت من الأوقات حول (فلسفات) بعض الثقافات القديمة العريقة كما هو الحال مثلاً بالنسبة (للفلسفة) الهندية . فلقد أفلح الهندوكيون القدامى في تجميع أناشيد القديس وعماورات اليسوباتيشاد التي تزخر بالحكم والآراء والنظرات الفلسفية التي تعتبر في الوقت ذاته من أقدم الأعمال الدينية المقدسة . ولكن هذه الأعمال المقدسة الهامة ظلت بغير تدوين لمدة قرون وحتى العصر

المسيحي ، وكانت أثناء ذلك تنتقل شفاهة من جيل لآخر عن طريق رجال الدين من البراهمة وقد أدى تدوين هذه (النصوص) المقدسة الى إخضاعها للدراسة الجادة العميقة لمعرفة ما تتضمنه من آراء وأفكار ونظريات فلسفية ، وتحديد التصورات والأفكار الأساسية التي تقوم عليها (فلسفات) الهند المختلفة وهي فكرة الروح أو النفس ، وفكرة الأعمال أو الأفعال وفكرة الخلاص . كذلك ساعدت دراسة هذه النصوص المقدسة على تتبع التطورات التي خضعت لها الأساطير القديمة أمام تقدم التفكير الفلسفي المنهجي المنظم وظهر المذاهب والنظريات الفلسفية ، بحيث أصبحت تلك المرحلة المبكرة التي تمتد من الألف الثاني قبل الميلاد تقريباً وحتى العصر المسيحي تعرف باسم مرحلة ما قبل المنطق (Prelogical Period)^(١)

وقد يصدق الشيء نفسه على التراث الشفاهي التقليدي عند الشعوب الأخرى بما في ذلك الشعوب والمجتمعات (البداية) ، وذلك على الرغم من أنه لم يتم حتى الآن تسجيل كل ذلك التراث الضخم المتنوع ، وعلى الرغم أيضاً من أن ذلك التراث وبخاصة في المجتمعات (البداية) خضع لكثير من التعديل والتغيير أثناء النقل والرواية الشفاهية ، ولم يحفظ في الأغلب بصورة واحدة ثابتة أو أصيلة كما هو الحال بالنسبة للتراث الهندوسي المقدس القديم . وقد قامت بالفعل بعض محاولات جادة - وإن كانت متفرقة - للكشف عن الآراء (الفلسفية) التي تتضمنها بعض الثقافات (البداية) ، وربما كان أشهر هذه المحاولات الدراسات التي قام بها عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي بول رادين Paul Radin والتي ضمنها اثنين من أهم كتبه وهما كتاب « الإنسان البدائي كفيلسوف Primitive Man as Philosopher » ، وكتاب « عالم الإنسان البدائي The World of the Primitive Man » ، كما أسهم عدد من الأنثروبولوجيين المعاصرين ممن اعتمدوا بدراسة أنساق الفكر في الثقافات الأفريقية في الكشف عن بعض ملامح التفكير (الفلسفي) في المجتمعات والثقافات التي عاشوا فيها وقاموا ببحوثهم ودراساتهم الميدانية المتعمقة ، وركزوا فيها على دراسة وتحليل الأساطير والحكايات والشعائر الدينية والطقوس والممارسات السحرية التي ترجع الى عصور موعلة في القدم والتي تضم قدراً كبيراً من الآراء حول الكون والحلق وطبيعة الكائنات والموجودات بل وطبيعة وماهية الوجود ذاته .

ولذا فقد يكون من التعسف المسارعة إلى إنكار وجود أنساق فكرية محكمة ودقيقة تدور حول العالم والكون والإنسان عند تلك الشعوب الأفريقية ، وبخاصة الشعوب ذات التاريخ الطويل التي بلغت في وقت من الأوقات مستوى عالياً نسبياً من التقدم ، وكانت لها عائل وإمبراطوريات واسعة ، وحقت ثقافتها التقليدية درجة كبيرة من التشابه والتعقد كما هو الحال مثلاً بالنسبة لثقافة البانتو الذين يشغلون الآن حوالي ثلث القارة الإفريقية وحظيت بكاثتهم ربما أكثر من غيرها من الثقافات باهتمام الباحثين والدارسين في هذا الموضوع^(٢) . ومن هنا فإن الأحكام التي كانت تصدر عن بعض العلماء ، وبخاصة في القرن التاسع عشر ، والتي تنكر على الأفارقة - كما تنكر على غيرهم من الشعوب (البداية)

(١) Geoffrey parrinder; Religion in Africa; Penguin, London 1969, p. 25; "Indian Philosophy" in Encyclopaedia Britannica 15th Edition, Vol. 9, p. 334-15

(٢) راجع في ذلك على الخصوص :

George Peter Murdock, Africa, Its Peoples and Their Culture History, McGraw-Hill, N.Y. 1959, Part 8 "Expansion of the Bantu."

- القدرة على التفكير المجرد وتذهب الى القول بعدم وجود أنساق فكرية منطقية متكاملة وراء اعتقاداتهم وأديانهم التي كانوا يصفونها بأنها مجرد حركات طقوسية وأقصة ، وأنها أديان يمكن التعبير عنها بالرقص أكثر مما يعبر عنها بالفكر ، هي كلها أحكام تحتاج الى المراجعة وإعادة النظر فيها في ضوء المعلومات الإثنوجرافية الحديثة التي توافرت لدينا خلال الثلاثين أو الأربعين سنة الأخيرة بفضل تلك البحوث الميدانية المركزة المتعمقة التي يقوم بها علماء الأنثروبولوجيا في عدد كبير جداً من الجماعات القبلية في كل أنحاء القارة الإفريقية .

وجانب كبير من المسئولية عن إصدار هذه الأحكام المتسرعة يقع بغير شك على عاتق المبشرين والرحالة ، وكذلك على بعض علماء الأنثروبولوجيا الأوائل في القرن التاسع عشر . فقد كان هؤلاء الكتاب والعلماء يصفون (الفكر) الإفريقي - أو العقل الإفريقي حسب التعبير الشائع حينذاك - بأنه فكر أو عقل (بدائي) رغم كل إبداعاته الثقافية سواء في الفن التشكيلي (وبخاصة فن النحت) أو في الأساطير والحكايات أو في الحكم والأمثال أو في الموسيقى والرقص والفناء ، أو في الأدب بمعناه الواسع ؛ كما كانوا يرون أن الإنسان الإفريقي ، شأنه في ذلك شأن كل (البدائيين) ، عاجز بطبيعته عن التفكير المجرد وعن صياغة الأفكار والنظريات عن عالم المحسوسات والمراثي . وقد كان هؤلاء الكتاب يهتمون في العادة بالبحث عن الطوائف والغرائب في الفكر الإفريقي ، وفي مظاهر السلوك والشعائر والطقوس الدينية والسحرية ، ويطلقون تسميات عامة وغريبة وغامضة على نسق المعتقدات والممارسات الدينية عند تلك الشعوب . وظهرت بذلك مصطلحات جديدة مثل الفيتشزم والآنيميزم التي قال بها تايلور ، أو مثل « القوة الخفية » التي قال بها رجل الدين البلجيكي بلاسيد تمبلز Placied Tempels في كتابه عن « فلسفة البانتو » الذي سوف نعود إليه هنا أكثر من مرة ، أو « الدننامية » التي قال بها إدوين سميت Edwin Smith في الكتاب الذي أشرف على تحريره عن « أفكار الإفريقيين عن الله The African Ideas of God » ، وغير ذلك من المصطلحات والتعبيرات التي يمتلئ بها الآن القاموس الأنثروبولوجي عن الدين ، وإن كانت هذه المصطلحات - أو بعضها على الأقل - قد ظهر عدم دقتها واختفت من الكتابات الأنثروبولوجية المعاصرة . وقد بلغا هؤلاء الكتاب الى تلك التعبيرات والمصطلحات الغامضة لوصف أغماط التفكير والسلوك السائدة عند الشعوب الإفريقية ، ولكنهم لم يكونوا يهتمون بدراسة (الفكر) الإفريقي في ذاته بحثاً عن المبادئ التي يصدر عنها والتي تعبر عن رؤى متكاملة ومعدة للكون والإنسان وبقية الكائنات ، أو عن علاقة نسق التفكير ببقية الأنساق التي تؤلف معه البناء الاجتماعي والثقافي في تلك المجتمعات . وهذا معناه أن هذه التسميات تعكس في الحقيقة وجهة نظر أصحابها أكثر مما تعبر عن حقيقة وجود الفكر الإفريقي .

ومن الغريب ، كما يلاحظ الأستاذ بول وادين^(٣) أن الكثيرين ممن كتبوا عن (حضارات) الإنسان (البدائي) كانوا يحرصون دائماً على إبراز الجانب السلبي في تلك الحضارات ويفغون الإنجازات الإيجابية والمقلات ، ولذا امتلأت كتاباتهم بالإشارات الى الممارسات الغريبة والى السحر والشعوذة ، والى الخوف من الطبيعة والرهبة أمام الظواهر الكونية ؛ كما كانت تمحصر أيضاً على إبراز الإنسان (البدائي) على أنه عبد لغرائزه وعواطفه ومشاعره

وانفعالاته ، ولم يتغير هذا الموقف إلا بعد أن بدأ علماء الأنثروبولوجيا يقدمون تفسيرات جديدة لأسلوب الحياة وطريقة التفكير السائدتين في المجتمعات البدائية وذلك في ضوء خبراتهم الطويلة والعميقة بالمجتمعات والشعوب التي أقاموا فيها أثناء دراساتهم الميدانية . وقد اهتم هؤلاء العلماء المعاصرون بدراسة الجوانب الإيجابية والانجازات العقلانية في ثقافات المجتمعات والقبائل الإفريقية بوجه خاص دون أن يؤذي ذلك إلى إغفال أو إنكار فكرة السحر والممارسات السحرية والخوف من العين الشريرة وما إليها^(٤) ، وإنما ساعدت هذه الدراسات على فهم نظرة الإفريقيين إلى العالم في إطار الثقافة العامة الشاملة التي تسود مجتمعاتهم ، ووضع تلك الممارسات والمعتقدات في حجمها الحقيقي بدون مبالغة أو تبويل . وقد ذهب رادين أيضاً في تشخيصه لمكونات الثقافات أو (الحضارات البدائية) - كما يسميها - إلى أن هذه الثقافات تتميز باستقرار مجتمعاتها إلى حد كبير وانعدام الأزمات والصراعات الاقتصادية والاجتماعية الحادة بين أفرادها أو بين الزمر والفئات الاجتماعية التي تنقسم إليها . واحترام الفرد في ذاته بصرف النظر عن فوارق السن والجنس ، ثم قوة التكامل أو درجة التماسك السياسي والاجتماعي الذي حققته هذه الثقافات والإحساس بالأمن والأمان الشخصي الذي يتجاوز كل أشكال وصور الحكومات وكل الصراعات والمصالح القبلية (بول رادين صفحة ١١) .

ومن الطريف في الأمر أن بول رادين يرى أنه لا يكاد يوجد في العالم كله الآن سوى بعض مناطق قليلة للغاية لمخلو من وجود شعوب وجماعات وقبائل أصلية aboriginal ، وهذه المناطق هي أوروبا وحوض البحر المتوسط وأجزاء معينة من آسيا ، بينما توجد هذه الجماعات الأصلية وتنتشر في بقية أنحاء العالم كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للمهنود الأحمر في أمريكا ، والقبائل العديدة التي تعيش في إفريقيا جنوبي الصحراء وسكان أستراليا الأصليين Australian Aborigines وغيرهم ، ومع ذلك فإن الأفارقة (الأصليين) خضعوا خلال تاريخهم الطويل لكثير من التأثيرات الثقافية الوافدة على القارة من الخارج إما عن طريق الاتصال والاحتكاك بالشعوب والحضارات الأخرى الأكثر تقدماً . وإما عن طريق الغزو والاستعمار ابتداء من المصريين القدماء إلى الفرس إلى الإغريق والقرطاجنيين والرومان إلى العرب المسلمين . وقد ترك هؤلاء جميعاً تأثيرات ثقافية واجتماعية عميقة ساعدت بغير شك على تكوين أفكار الإفريقيين ونظرتهم إلى الكون . ولذا فإن ما نسميه بالفكر الإفريقي (الأصل) أو الفكر التقليدي هو مسألة تخضع لكثيرا من المناقشة . ولكن يبقى بعد ذلك أن التمييز الثنائي البسيط بين « رجل الفعل » أو « رجل العقل » الذي نلجأ إليه أحيانا في حديثنا عن المجتمعات المتقدمة يصدق إلى حد كبير على المجتمعات الإفريقية البسيطة . ومع أن « رجل الفعل » هو المسيطر في العادة في تلك المجتمعات القبلية كما هو الشأن في المجتمعات الأكثر تقدماً فإن ذلك لا ينيى دور « رجل الفكر » الذي يعطي جانباً كبيراً من اهتمامه لمراقبة وتحليل حالاته الذاتية الخاصة والنظر في العالم من حوله (رادين ، صفحتا ٣٧ - ٣٨) .

(٤) بينما أن تشير هنا على الخصوص إلى كتاب الأستاذ إيليتز بريشارد عن الفصولتين والسحر عند الأندلس .

E.E. Evans-Pritchard, Witchcraft, Oracles and Magic among The Azande, O.U.P., 1937.

فلماذا هذا الكتاب يعتبر من أفضل ما كتب عن الموضوع في أي مجتمع إفريقي إن لم يكن الفضل على الإطلاق وأكثرهما صفاء وتعللاً كما لا يزال من أهم المراجع التي يمكن الرجوع إليها في دراسة أسس الفكر ونهضة الحياة في المجتمعات الإفريقية القليلة .

(١)

وجانب من الصعوبات التي يصادفها البحث في موضوع أنساق الفكر في إفريقيا يرجع إلى تعدد الشعوب والقبائل الإفريقية وتباينها الثقافي حتى داخل الجماعة العرقية الواحدة بل ودخل الجماعة اللغوية الواحدة أيضا ؛ وكذلك إلى تشعب وتباين الأفكار حول الموضوع الواحد وتوزع هذه الأفكار بين مختلف إبداعات العقل الإفريقي من أساطير وحكايات وخرافات ومعتقدات دينية وعمارات سحرية وما إليها . فكل من هذه الجوانب الإبداعية يتناول بطريقته الخاصة التعبير عن الأصول الأولى للأشياء وطبيعة الكون ونشأته وتطوره والقوى الخالقة التي أبدعت هذا العالم ، والعلاقة بين الإنسان والكون وأسرار الحياة والموت وطبيعة الروح والجسم والعلاقة بينها وحركات الأجرام السماوية وتأثيرها في حفظ الناس وأقدارهم ، وغير ذلك من الموضوعات الشائعة المعقدة التي يصعب التعرض لها كلها أو حتى تلخيص أهم ملاحظاتها أو تحديد بعض العناصر والمبادئ الأساسية المحدودة والمحددة التي تركز عليها كل هذه الأفكار .

فليس هناك إذن « مذهب » فلسفي واضح المعالم يمكن رده إلى مدرسة فلسفية أو اتجاه فلسفي واحد ؛ وليس هناك « نظرية أو نظريات » فلسفية يمكن ردها إلى فيلسوف واحد أو إلى عدد محدد من الفلاسفة كما هو الشأن حين نتكلم عن الفلسفة وتاريخها ومذاهبها بالمعنى الدقيق للكلمة . ولذا كان لا بد لنا من أن نقصر الحديث بالضرورة على بعض جوانب محددة من الإبداع الفكري الإفريقي التي يمكن أن تندرج تحت كلمة (فلسفة) وهي جوانب وموضوعات تتعلق في المحل الأول بمركز الإنسان في الكون وتطرده إلى نفسه وإلى العالم من حوله ، وأن نقصر الحديث بالضرورة أيضاً على بعض الجماعات القبلية المحدودة التي تتوافر لدينا معلومات عنها أكثر من غيرها وذلك نتيجة لظروف تاريخية وجهت الباحثين والعلماء إلى الاهتمام بها بالذات ، حيث أمضى بعض الباحثين والعلماء في تلك المجتمعات سنرات طويلة أتاحت لهم الفرصة لدراسة العمليات الذهنية والأنساق الفكرية السائدة فيها ؛ بينما أتيح لبعض من تلك المجتمعات عدد من أبنائها الذين بلغوا درجة من التعليم والعلم أتاحت لهم دراسة مجتمعاتهم وثقافتهم من داخل ، وظهرت بذلك أعمال رائدة تعالج « الفلسفة الإفريقية » كما تتمثل عند إحدى المجموعات اللغوية العرقية كما هو الشأن في كتاب الأب بلاسيد غيلز Placied Tempels^(٥) ، أو « العقل الإفريقي » كما يتمثل عند إحدى القبائل الكبرى بالذات كما هو الحال في كتاب الأستاذ أبراهام الذي يكتب من واقع خبرته وتجربته عن المجتمع القبلي الذي ينتمي هو نفسه إليه وهو مجتمع الأكان Akan^(٦) . بل لقد بدأ يظهر عدد من المفكرين الأفارقة الذين يكشفون في كتاباتهم عن درجة عالية من الأصالة والعمق بحيث يوصفون في الأعمال الغربية ذاتها بأنهم « فلاسفة » كما هو الشأن بالنسبة للأب الكسي كاجامه Alexis Kagame الذي ترك لنا كتاباً من أمتع وأعرق الكتب عن فلسفة الوجود عند البانتو في رواندي^(٧) . وقد ظهر

(٥) وضع الأب بلاسيد غيلز كتابه بعنوان « الفلسفة البانتو Bantoe-Philosophie » عام ١٩٤٥ ولكن ظهرت الترجمة الفرنسية لذلك الكتاب أولاً عام ١٩٤٦ ثم ظهرت بعدها وفي العام نفسه الأصل اللاتيني للكتاب وقد ترجم الكتاب إلى الألمانية عام ١٩٥٦ ثم إلى الإنجليزية .

والأب غيلز رجل دين من الفرنسيين . عاش وعمل في الكونغو منذ عام ١٩٣٣ وجمع كثيراً جداً من المعلومات بنفسه من خلال ملاحظاته واتصالاته بالقبائل ، ثم قام بتسجيل فكر البانتو Baluba من دراسة أقرائهم ثم أنفسهم ومن ملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم ، وهذا انتقل إلى دراسة فكر البانتو ككل ولمكنه أن يستخلص منسجماً فكرياً الذي ظهر بشكل مبهم منظم في ذلك الكتاب الذي يرجع إليه كل الدارسين الذين يتبنون بدراسة الفلسفة الأفريقية أو على الأصح « الثقوب الإفريقية المختلفة » .

(٦) W.E. Abraham, The Mind of Africa, Weldenfield and Nicolson, London 1962.

Alexis Kagame, La philosophie banto-rawndaise de l'etre, Paris 1956

(٧)

ذلك الكتاب عام ١٩٥٦ . وذلك كله الى جانب الاهتمام المتزايد لدى علماء الأنثروبولوجيا المعاصرين بدراسة التنسق الفكري والمبادئ العقلية التي تكمن وراء المعتقدات الدينية والطقوس والممارسات السحرية ونظرة الأفارقة الى العالم على ما فعل إيفانز بريتشارد عن الأزاندي والنوير ، وما فعله تلميذه جودفري ليهبارت عن الدنكا في أوائل الستينيات ، أو ما فعله دابريل فوردي وزملاؤه بالنسبة لتصورات بعض القبائل الإفريقية عن العالم^(٨) .

وعلى الرغم من كل ما يقال عن اختلاف الثقافات وتباين الأفكار في المجتمعات الإفريقية فإن الأمر لا يخلو من وجود درجة من التجانس بينها وإن كان ذلك التجانس يقوم على أسس تختلف عن تلك التي تسود في الفكر الغربي . وهذا هو الذي يدفع بعض الكتاب في الغرب الى الحكم بعجز العقل الإفريقي عن التفكير المنطقي . والكاتب الإفريقي الكبير آديبايو آديسانيا Adebayo Adesanya الذي ينتمي الى قبائل اليوروبا في نيجيريا - يشير الى ذلك النمط من التجانس أو التناسق بين التصورات والمفاهيم في إفريقيا مع إبراز خصوصيتها وتمايزها عن أسلوب تجانس التصورات في الفكر الغربي فيقول :

« إن هذه ليس ببساطة هواتساق الواقع والإيمان ، أو انسجام العقل مع المعتقدات التقليدية ولا هواتساق العقل والحقائق اليومية المحسوسة الملموسة ؛ وإنما هونوع من التناسق والتناغم الذي يقوم بين كل هذه الأمور وبين مختلف المجالات . فالأراء الطيبة التي يقبلها الجميع ويعترفون بصحتها تصبح مجرد سخف وعبث إن هي تناقضت مع إحدى المسلمات الدينية والعكس بالعكس . وهذا الشرط الأساسي بوجود التناسق أو التناغم بين مختلف المجالات يؤلف نسقاً فلسفياً ويعتبر بمثابة المبدأ الأساسي في فكر اليوروبا . فقد يمكن للفكر الإفريقي مثلاً أن ينكر فكرة الله ويسقطها تماماً من اعتباره دون أن يلحق ذلك أي ضرر بالبناء المنطقي لذلك الفكر ، ولكن هذا لا يمكن حدوثه أو تصوره بالنسبة لفكر اليوروبا . وفي القرون الوسطى كان في الاستطاعة إغفال العلم أو الإغضاء عنه بسهولة ، ولكن ذلك لا يمكن حدوثه أو تصوره في فكر اليوروبا أيضاً ، لأن الإيمان والعقل يعتمدان أحدهما على الآخر اعتماداً تاماً و كلياً . وفي العصر الحديث لا تشغل فكرة الله مكاناً واضحاً في التفكير العلمي ولكن هذا أيضاً أمر يستحيل تصوره بالنسبة لليوروبا . فمعد أيام السلف الأول للقبيلة أقيم صرح شاهق من المعرفة المنظمة المتماسكة يبرز كيف أن يد الله كانت وراء كل عنصر من عناصر الطبيعة مهما كان ذلك العنصر بسيطاً أو بدائياً . فالفلسفة واللاهوت والسياسة والنظرية الاجتماعية وقانون الأرض والطب وعلم النفس والولادة والموت ترتبط كلها بعضها ببعض بطريقة منطقية بحيث تؤلف نسقاً عكياً الى أبعد حدود الإحكام ، بحيث إن إغفال أي عنصر من عناصر ذلك الكل كان خليفاً بأن يصيب ذلك الكل نفسه بالشلل التام » .

(٨) F. E. Evans - Pritchard, *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande*, op. cit.; Id., *Nuer Religion*, O.U.P. 1956; Godfrey Lienhardt, *Divinity and Experience; The Religion of the Dikwa*, O.U.P. 1961; Harryll Forde (ed.), *Africa Worlds*, O.U.P. 1954.

وكما يقول جان هابنر ياهن وهو يعلق على ذلك ، إن الوجود الذي يتكلم عنه آديسانيا لا يصدق فقط على فكر أوروبا وإنما هو ينطبق أيضاً على كل التفكير التقليدي في إفريقيا ، وعلى الفلسفة الإفريقية بنوع خاص^(٩).

وهذا النمط من التفكير الذي يشيع في كثير من المجتمعات التي توصف بأنها مجتمعات « بدائية » - بصرف النظر عن مدى صحة هذه التسمية أو دقتها - والذي يبدو مختلفاً عن نمط التفكير الغربي هو الذي جعل علماء من علماء الاجتماع الأوائل في فرنسا ، وهولوسيان ليفي بريل ، يطلق عبارته الشهيرة حول ما يسميه بالعقلية البدائية من أنها « عقلية سابقة على المنطق mentalite prelogique . وكان ليفي بريل يقصد من هذه العبارة أن نسق التفكير (البدائي) لا يتورع عن أن يجمع بين المتناقضات ، ولا يجد غضاضة في أن ينظر إلى الأشياء على ما هي عليه في الحقيقة والواقع وعلى ما ليست عليه ، وأن يرى فيها أموراً لا تمت إليها بحال ، أي أنه يرى في الشيء الواحد الشيء ونقيضه ، وهو أمر لا يمكن حدوثه في التفكير الأوروبي . ولقد تراجع ليفي بريل على أية حال فيما بعد عن تلك التسمية . وشهد على ذلك رسالة قصيرة كان قد أرسلها في الثلاثينيات إلى الأستاذ إيفانز بريشارد حين كان يعمل بجامعة فؤاد الأول (القاهرة الآن) ونشرها إيفانز بريشارد في ذلك الحين في مجلة كلية الآداب . وفي تلك الرسالة يراجع ليفي نفسه ويذكر أن ما كان يقصده هو أن (البدائيين) يتبعون أسلوباً من التفكير يختلف عن أسلوب التفكير الغربي نتيجة للأوضاع الثقافية السائدة في مجتمعاتهم والعناصر الأولية التي يستخدمونها في صياغة ذلك التفكير على اعتبار أن التفكير يستمد مادته من مجتمعه وثقافته . ثم اعترف ليفي بزيل بعد ذلك بسنوات في بعض أعماله المتأخرة بأن « البناء المنطقي للمعقل الإنساني واحد لدى كل البشر »^(١٠).

كذلك فإنه على الرغم من تنوع الثقافات الإفريقية وتباينها فإنها تكاد تتفق في رؤيتها للعالم أو نظرتها له World View أي أن هناك رؤية للعالم موحدة إلى درجة كبيرة ، وتنعكس عدداً من العناصر المتماثلة التي تشترك فيها جميعاً ، ويمكن أن يرد إلى هذه رؤية للعالم كثير من الأفكار والمفاهيم والنصوات عن الكون والطبيعة والإنسان بما في ذلك النصوات المتعلقة بالدين والأخلاق والتنظيم الاجتماعي وغير ذلك من الملامح الأساسية التي تميز المجتمع الإفريقي التقليدي .



وربما كان من أهم ما يميز « عالم » الإفريقيين - كما يبدو في نظرهم ، أو حسب رؤيتهم الخاصة - هو وحدة ذلك العالم واتساقه . فليس ثمة عنصر واحد أو مظهر واحد من عناصر ذلك العالم أو مظاهره يقوم بذاته مستقلاً كل

(٩) A. Adesanya, "Yoruba Metaphysical Thinking" in Odu'a, 5, Ibadan 1958, p. 395, according to Jan-Heinz Jahn, Muntu, An Outline of Neo-African Culture, Faber & Faber, London 1961, p. 97

Lucien Lévy Brühl, Carnets, Paris 1949, p.68

(١٠)

الاستقلال عن غيره من العناصر والمظاهر ، وإن كان ذلك لا يمنع من تمييز العناصر بعضها عن بعض في الوقت ذاته ، ويستوي في ذلك الواقع والخيال ، والمعرفة والعقيدة ، والممكن والمستحيل ، وعالم المراتب وعالم الغيبات ، والحياة الدنيوية المادية والحياة الدينية الروحية وما إليها . فهي تتمتع معاً كما سبق أن ذكرنا ويرتبط بعضها ببعض بحيث تؤلف نسيجاً محكمًا متماسكاً ، ولذا كان يصعب على الباحث الأنثروبولوجي - أو غيره من الدارسين الجادين - أن يكتفي بدراسة أي مظهر واحد من مظاهر تلك الحياة الإفريقية المعقدة المتشابكة بعيداً عن بقية المظاهر والمكونات . فالأشياء التي يميز بينها الإنسان الأوروبي مثلاً تبدو للإنسان الإفريقي متماثلة في جوهرها ، ولذا فإن الوصول إلى فهم حقيقي لأي مظهر من مظاهر تلك الحياة يتطلب الإحاطة الكاملة بالحياة كلها^(١) .

وقد يمكن تفسير ميل الإنسان الإفريقي - والإنسان البدائي بوجه عام - إلى اعتبار الأشياء المختلفة كما لو كانت متشابهة بل متماثلة ، أو على الأصح رؤية التشابه والتماثل في الاختلاف والتباين ، بموقفه من نفسه ونظرته إلى ذاته واعتبار تلك الذات هي مركز الكون . ولذا فكثيراً ما ينظر إلى الأشياء التي توجد في البيئة التي تحيط به نظراً إلى جسمه ويطلق عليها بالتالي أسماء وصفات مستمدة من جسمه ومن شخصيته هو . فرع الشجرة هي (يد) الشجرة بالنسبة إليه ، وورقة الشجر (أذن) ، وساق النبات (قدم) ، ومقدمة الشجرة (جبهة) ، وقمة الشجرة (رأس) وهكذا . وقد استرعى ذلك انتباه الكثيرين من علماء الأنثروبولوجيا ، وأعطاه ليفي ستروس Levi-Strauss بالذات جانباً كبيراً من اهتمامه حيث عالجها بتفصيل ، وبالنسبة للهنود الحمر في كتابه العميق « الفكر الوحشي » أو الفكر الخام La Pensée Sauvage .

وبالمثل فإن الإنسان الإفريقي يلحق إلى الأشياء والكائنات والموجودات الأخرى خصائصه هو وطباعه ومفومات شخصيته الذاتية المميزة له كإنسان ، وينسب إليها رغباته واحتياجاته وكل ما يحس به من حب وكراهية وقدرة على العمل وهكذا ، بحيث نجده في آخر الأمر يعامل تلك الأشياء بنفس الطريقة التي يعامل بها غيره من البشر . فالإنسان الإفريقي - على ما يقول فسترمان (صفحة ٨٤) « يشخص » الأشياء التي تحيط به - أي يضيف عليها شخصية متميزة ويضعها على نفس المستوى الذي يحتله هو نفسه أو غيره من الناس . بل إن الأموات أنفسهم يحتفظون بنفس الخصائص والقوى والممتلكات التي يملكها الأحياء ، ولذا فهو يخاطبهم ويناجيهم ويقدم لهم الطعام والشراب ويستعين بهم على مناصب الحياة وأزماتها ، كما أن الأموات يحتفظون بمجتمع الأحياء بشكل أو بآخر فيشاركونهم حياتهم وطعامهم وشرابهم دون أن يراهم الأحياء . وهذا معناه أن هناك نوعاً من « وحدة الوجود » التي تتمتع فيها المظاهر والأشياء والكائنات بحيث يصعب الفصل بينها فصلاً قاطعاً ، وبحيث يستطيع الإنسان أن يتشكل بأشكال الحيوانات المختلفة والعكس ، وبحيث يمكن للإنسان أيضاً أن يخاطب الحيوان ويقدم له القرابين مثلاً يقدمها لأحد الآلهة أو الأرباب أو الأسلاف .

ولكن هذا الميل للتوحد لا يصل إلى نهايته المنطقية أو إلى النتائج التي قد يتوقعها المرء منه . وربما كان ذلك راجعاً إلى أن الإنسان الإفريقي ليس عاجزاً في الحقيقة عن التمييز بين الأشياء أو عن إدراك الفوارق القائمة بينها ، وإن كان لا يهتم بإبراز هذه التميزات والفوارق إلا حين تكون هناك حاجة ماسة لذلك ، ويظهر هذا بوضوح حين ننظر في لغات بعض القبائل الإفريقية التي لدينا عنها معلومات كافية مثل لغة البانتو ، فحيث سوف نجد أن تلك اللغات تقيم تميزات وتصنيفات وفوارق دقيقة للغاية بين الأشياء ويعطية لا تكاد . نجد لها مثيلاً في كثير من اللغات المتقدمة . وهذه نقطة هامة سوف نعود إليها فيما بعد . ولكن يكفي الآن أن نشير إلى أن الأشياء والكائنات والموجودات المختلفة تتمتع بقوى وقدرات مختلفة تعطيها تميزها بعضها عن بعض . وهذه القوى تكمن في كل شيء اعتباراً من الألهة والأرواح حتى البشر ثم الحيوانات وبقية الكائنات الأدنى من ذلك في المكانة والمنزلة . أي أن هذه القوى تختلف في النوع وفي الدرجة ولكنها تعتبر عاملاً هاماً وفعالاً - إن لم تكن هي العامل الأكثر أهمية وفاعلية - في حياة الإنسان اليومية . فهو يتعرض في كل لحظة من لحظات حياته لتأثيراتها التي تأتيه من كل جانب وذلك بحكم وضعه في مركز الكون ؛ كما أنها تتدخل في تحديد قدره ومصيره ومستقبله وحظه من الحياة ، وهي بذلك تستطيع أن تساعد أو تعوق مسيرته ، كما تستطيع أن تحافظ على حياته وتحفظها له أو أن تدمرها تماماً . فهي تخضع وتستجيب لإرادة صاحبها الذي تكمن فيه ، ولذا فإنها قد تصبح أداة رهيبة في يده كما أن لها القدرة على الانتقال من شيء لآخر بل ومن شخص لآخر ، وإن كان ذلك لا يمنع الإنسان - من ناحية أخرى - من أن يتقرب إليها بل ويسيطر عليها ويسخرها لصالحه عن طريق الممارسات والطقوس السحرية . ولكن هذه المسألة تخرج من نطاق الموضوع الذي نعالجه هنا ولذا فليس ثمة ما يدعو إلى الحديث عنها بالتفصيل .

(٢)

تمايز القوى لا يعني تفرداها أو استغلاها وانفصالها تماماً بعضها عن بعض . فهناك نوع من التنظيم أو الترتيب التصاعدي الذي ترتب هذه القوى تبعاً له في سلسلة واحدة متصلة يقف على قمته الإله أو الرب الذي هو الخالق المبدع أو العلة الأولى ، والذي يصفه أدوين سميث بأنه قمة أو رأس الهرم ، بينما يتألف جانبها الهرم من الأسلاف أو الأجداد من ناحية ، وآلهة الطبيعة وأرواحها من الناحية الأخرى ، وتؤلف القوى السحرية الدنيا قاعدة الهرم ، ويقوم الإنسان في مركز هذا كله ولذا فهو يتعرض للتأثيرات المختلفة التي تأتيه من كل جانب على ما ذكرنا .

ويتمتع الرب أو الكائن الأسمى Supreme Being - كما يشار إليه في بعض الكتابات وبخاصة عن مجتمعات وقبائل غرب إفريقيا - بقوة خالصة أو أنه على الأصح قوة خالصة ، إنه قوة في ذاته وبذاته ، ولكنه يرتبط في الوقت نفسه بكل القوى الأخرى المنتشرة في الكون وفي كل الكائنات ، وذلك على اعتبار أنه هو الذي يمنحها الحيوية ويتحكم ببناء على ذلك في حطوطها وأقدارها من حيث القوة والضعف بالزيادة أو النقصان ، ويستمد الأسلاف الأوائل الذين انحدر منهم البشر الموجودون الآن قوتهم من ذلك الرب أو الكائن الأسمى ومنهم تنتقل هذه القوة إلى ذريتهم من الأحياء ،

ولذا فإن الأحياء من البشر ينظرون إلى أسلافهم وأجدادهم كما لو كانوا آلهة أو أربابا أو أرواحا خالصة تكمن في مظاهر الطبيعة المختلفة وترتبط طوال الوقت بالبشر^(١٢).

فكان من الخطأ إذن السير وراء الكتاب الأوائل الذين كانوا يفترضون وجود (روح) واحدة أو (منا) واحدة عالية أو (دينامية) واحدة منتشرة في العالم كله « مثلما تنتشر المرمي فوق قطعة من الخبز المقدس » حسب تعبير باريندر (صفحة ٢٦). وإنما هناك في نظر الإنسان الأفريقي قوى مختلفة تتوزع بين مختلف الكائنات اعتبارا من القوى (الالهية) إلى القوى البشرية ويزولا إلى القوى الحيوانية والنباتية وقوى الأشياء غير الحية. ودراسة هذه القوى وما يقوم بينها من تفاعل وتأثير متبادل هي التي تؤلف الركيزة الأولى لفهم الفكر الأفريقي والفلسفة الأفريقية، إذا نحن أخذنا كلمة (فلسفة) هنا بالمفهوم الواسع الذي سبقت الإشارة إليه ولم نلتزم بالمعنى الأكاديمي الضيق.

وتصور العالم مأهولا بتلك القوى المختلفة التي تتوزع بين مختلف الكائنات والأشياء ومظاهر الطبيعة والظواهر الكونية يؤدي إلى تصور الكون والكائنات المختلفة في حركة دائمة وبالتالي في تغير مستمر. وهذه الخاصية التي تتميز بها تلك القوى المختلفة هي التي تدفع الإنسان إلى الحركة وإلى العمل هي التي تقف بالتالي وراء كل ما يحققه من نجاح وسلطة ومكانة وسمعة وعلم ومعرفة.

فموقف الإنسان الأفريقي من الحياة يختلف إذن من هذه الناحية اختلافا كبيرا عن موقف الإنسان الهندي مثلا. فالفلسفة الهندية، والنظرة إلى الحياة في الهند تقوم على أساس إهدار الحياة وإنكار العالم، وذلك بعكس النظرة الأفريقية إلى الحياة وإلى العالم فإنها ترتكز أساسا على إثبات وجود العالم والتمسك بالحياة. وبينما تقوم أديان الهند القديمة على إنكار العالم فإن الأديان الأفريقية كلها - أو على الأقل الأديان التي تمت دراستها بالفعل - تدعو إلى احترام الحياة والاعلاء من شأنها والتمسك بها. فالعالم هو من خلق الآلهة أو الرب الذي أبدع كل شيء لكي يسخره الإنسان في آخر الأمر لصالحه الخاص ولما فيه خيره ونشر الجماعة التي ينسب إليها، كما أن الروح والجسد يلتقيان في وحدة متكاملة ومتماصة هي

Parrinder, op. cit. p. 27

(١٢)

- ويحل بعض علماء الأنثروبولوجيا إلى استخدام كلمة الأرباب أو أحيانا الروبوية بدلا من كلمة الآلهة أو الله God - حيث يتكلمون عن الذين عند الأفريقيين أو عن لفظة الموحدة، وهذا هو مايلطه جوده نرى ليهارت مثلا في كلامه عن الذين عند الدكا في جنوب السودان. فقد استخدم ليهارت هذه الكلمة في مرض كلامه عن هذه القوة الأسى، التي تسلط على الإنسان وحل البشر وحل بقية الكائنات الحية وكل المخلوقات الأخرى، وهي القوة التي تعرف في لغة الدكا باسم *mbili*. وقد تكون هذه القوة العليا في بعض الأحيان كائنا سلبيا أو مبدعا كما قد يكون لها وجود شخص، ولكنها قد تكون أيضا نوعا من النشاط الذي يلخص أنشطة عدد كبير من الكائنات التي تتفاوت في بينها في الطبيعة والطبع. ولكن هذه القوة - أهم قوة الروبوية - ليست هي عرء (الطبيعة) وإنما هي قوة إلهية مقدسة تتلهم في كل شيء وتوجد في كل شيء. وقد تكون الروبوية واحدة، ولكن توجد إلى جانبها كائنات أخرى مشخصة يطلق عليها ليهارت اسم (الأرباب الأحرار) كما أن هناك قوة أخرى يطلق عليها اسم الأرباب القليلين. وهذا مثال واحد ولكنه يدل على مدى التمدد والتعدد وكيف أن تصورات الأفريقيين من الكون والحلق والألفه تختلف اختلافا كبيرا عن التصورات السائدة في الغرب وفي الأديان السائدة. وعلى ذلك إذا كان بعض الكتاب يستخدمون كلمات مثل (الله) أو (الآلهة) فإنهم يستخدمونها من قبل التمييز فقط حتى يتمكن توضيح الأفكار والمفاهيم والتصورات السائدة في تلك المجتمعات وتقريرها إلى الأديان. أما إذا أعلنت هذه التصورات في سياقها الإلزامي البحث لأنها لا يمكن أن نعامل أو نساوي لها الأفكار والتصورات السائدة في الفلسفة واللامتدات الغربيين، انظر في ذلك :-

I. Lenhardt op. cit. pp. 38 - 42, parrinder, pp. 27 - 29

التي تعطي الإنسان شخصيته وذاتية المتميزة ، وبذلك يصعب الفصل بينها على عكس ما تذهب إليه معظم أديان الهند (ياريندر ، صفحة ٢٩) .

والمهم هنا هو أن فكرة القوة ، أو القوى المختلفة المنتشرة في الكون وبين مختلف الكائنات ، تعتبر الفكرة المحورية التي تدور حولها . معظم آراء وأفكار الأفريقيين حول الإنسان والعالم والطبيعة وعلاقتها بعضها ببعض فيها يؤلف ما يمكن تسميته بالتراث الفلسفي الأفريقي . ومعظم الدراسات التي بأيدنا والتي تدور حول هذا الموضوع تؤكد أهمية فكرة القوة الكونية المركزية والقوى المختلفة لفهم كثير من الأنساق الثقافية في المجتمعات الأفريقية القبلية وبخاصة مجتمعات غرب إفريقيا^(١٣) ، ولقد درست فكرة القوة بكثير من العناية والعمق عند قبائل البانتو ، ولذا فقد يحسن بنا أن نعرض هنا بشيء من التفصيل لهذه الدراسات باعتبارها نموذجاً جيداً للجهود التي بذلها وببذلها علماء الأنثروبولوجيا وغيرهم لفهم أنساق الفكر السائدة في إفريقيا من ناحية ، كما أن دراسة هذا الموضوع عند البانتو يلقى كثيراً من الأضواء على المفاهيم والتصورات الخاصة بالعلاقة بين الإنسان والكون في بعض المجتمعات الأفريقية الأخرى التي لم تلق من الباحثين حتى الآن مثل ذلك الاهتمام الذي لقيته قبائل البانتو .



يدور كل النسق الفلسفي عند البانتو حول فكرة أو مفهوم القوة الذي يعبر عنه في لغتهم بكلمة (انتو NTU) وهي كلمة محورية تدخل جزءاً في كثير من التصورات والمفاهيم السائدة عندهم ، بل إنها الأساس الذي تقوم عليه كل تصوراتهم وأفكارهم عن الكون والإنسان والأشياء والقيم . فالانتو هي « القوى الكونية التي تدخل في كل شيء وتدخل أيضاً في كل شيء » على ما يقول إلكسي كاجامه في كتابه عن فلسفة الوجود عند البانتو في رواندي (صفحة ٣٧٨) . . . إنها القوة التي يتحد فيها (الكائن الأسمي) أو الوجود Being ذاته مع كل الكائنات . وعلى أساس هذه الفكرة يميز البانتو بين أربعة تصورات أو أربعة مفاهيم أساسية تؤلف فيها بينها النظرة الفلسفية إلى الكون بكل ما فيه ومن فيه . هذه التصورات أو المفاهيم الأربعة هي :-

(١٣) يشير ياهن Jahn في هذا الصدد إلى خمس دراسات مختلفة جاءت من خمسة مصادر مختلفة أيضاً ولكنها تجمع كلها على وجود وأهمية مفهوم القوى الكونية واليسيرية والحياة البتائية في أنساق الدين والسحر والحرفة في المجتمع الإفريقي . والدراسة الأولى هي كتاب الأب بلاسيه فيز الذي سبقت الإشارة إليه والذي سوف نرجع إليه أكثر من مرة في هذه الدراسة والدراسة الثانية هي كتاب عالم الأنثروبولوجيا الفرنسي الشهير مارسيل جريول Marcel Griaud عن الدوجون Dogons في غرب النيجر ، ثم كتاب تعليماته وزميله جرمين ديترلين Germain Dieterlen من تبة البامبارا Bambara التي امتدت على أقاليم أحمه النيجر من تلك القبيلة ثم نشرت ذلك في كتابها « مقال عن الدين عند البامبارا » والدراسة الرابعة هي له خمسة مختلفة تماماً لأن مؤلفه تلفة زنبية ليريكية اسمها مایا دور Maya Dore وهي تنحدر من أصل إفريقي وكانت قد لجأت إلى مابهي لتصوير فيلم عن عبادة الفودوود voodoo ولكنها بدلا من أن تقوم بتصوير ذلك الفيلم امتنعت تلك الدبائنة وكتبت عنها بعنوان « آفة عالم الأحياء The Living Gods of Haiti » وقد صدر الكتاب عام ١٩٠٤ . أما الكتاب الخامس والأخير فهو كتاب إلكسي كاجامه الذي تعتمد هنا اقتصاداً مباشرة في دراسة موضوع « القوى » ودورها في الحياة .

والشعوب الخمسة التي تناولها هذه الأبحاث هي قبائل البالوفا والرواندا والدوجون والبامبارا والمبابين ، وهي شعوب متباعدة ولا يكاد يوجد بينها اتصال مباشر ، ولكن توجد عندها كلها نفس العناصر الفكرية والفلسفية ، وهي التي سوف نعرض لها هنا ، وذلك بالإضافة طبعاً إلى الأعمال والبحوث الأنثروبولوجية الأكثر حداثة .

- (١) مفهوم مونتو $Mu - ntu$ أو الكائن البشري (أي الانسان) .
 (٢) مفهوم كينتو $Ki - ntu$ ويقصد به الأشياء المادية .
 (٣) مفهوم هانتو $Ha - ntu$ الذي يشير إلى مقولتي الزمان والمكان .
 (٤) مفهوم كونتو $Ku - ntu$ الذي يقصد به مقولة « الحالة » أو الكيف .

فالقرى الكونية Ntu تتدخل إذن في كل شيء على ما ذكرنا ، وتؤثر في الأشياء جميعا ، وربما كان ذلك هو السبب الذي دفع رجلا مثل الأب بلاسيد تميلز يطلق على الاله أو الرب عند البانتو اسم (المونتو الأعظم $The Great Muntu$) أو الكائن القوي ، أو القوة التي تصدر عنها كل الكائنات أو الموجودات بما في ذلك البشر . ولكن « مونتو » مع ذلك ليس مجرد قوة خالصة غشوم وإنما هو قوة عاقلة أو قوة ذات عقل ووعي وإدراك على درجة عالية جدا من السمو والرفعة والجلال^(١٤) . ومن الطريف أن نلاحظ أن جميع كلمة (مونتو $Mu - ntu$) أي الانسان أو الكائن البشري هي (بانتو $Ba - ntu$) وهو اسم القبيلة ذاتها ، فكان قبيلة البانتو في غرب إفريقيا - وهي القبيلة التي خرج منها كاجامه نفسه - تعتبر نفسها البشر أو (الناس) بالمعنى الدقيق للكلمة .

هذه المفاهيم الأربعة تشير في الحقيقة إلى أربع مقولات رئيسية تصادفها في الفكر (الفلسفي) الإفريقي بشكل عام ، وإن كانت التسميات تختلف بطبيعة الحال - كما ذكرنا من قبل - باختلاف اللغات عند شعوب إفريقيا ومع وجود بعض الفوارق الطفيفة أيضا . ولكن يمكن القول بوجه عام إن أي كائن أو أي موجود أو أية ماهية - مهما كانت الصورة التي يبدو عليها - يُندرج بالضرورة تحت إحدى هذه المقولات الأربع ، وأنه من الصعب تصور قيام أي شيء خارج هذه المقولات^(١٥) . ومع ذلك فإن ما يندرج تحت هذه المقولات يجب أن نتصوره ليس على أنه مادة أو جوهر مادي $Substance$ ، وإنما على أنه قوة $Force$ ، فالإنسان قوة ، والأشياء المادية قوى ، والمكان والزمان قوتان ، كذلك « الحالات » المختلفة هي أيضا عبارة عن قوى مختلفة ومتباينة . . . فالرجل والمرأة (مقولة مونتو : الانسان) ، والكلب والحيجر (مقولة كينتو : الأشياء المادية) ، والشرق والأمرس (مقولة هانتو : المكان والزمان) ، والجمال والضحك (مقولة كونتو : الحالة) كلها قوى وليست مجرد جواهر مادية ، ولذا فإنها من هذه الناحية - وعلى هذا الأساس - ترتبط بعضها ببعض وتقوم بينها صلات وعلاقات متبادلة . والأساس الأول الذي يؤدي إلى قيام هذه العلاقات هو الجدل NTU المشترك بينها جميعا باعتباره هو القوى الكونية التي تتغلغل في كل شيء .

وعلى الرغم من أن هذه القرى الكونية أو الائنو NTU لها وجود في ذاته بحكم طبيعتها كقوة عامة وكلية فإنها لا توجد بعيدا عن مظاهرها الأربعة الرئيسية أو منفصلة عنها تماما ، وإنما هي تتحد وتتدمج بالموجودات والكائنات المختلفة ، كما أنها هي البداية المركزية التي يتدفق منها الخلق والابتداء . فالائنو يعبر إذن ليس فقط عن تأثير هذه القوى

Ahiss Kagame, op. cit., pp. 328-32, Farrinder, op. cit. p. 27.

(١٤)

Jan-Helms Jahns, op. cit., p. 100

(١٥)

ولكن أيضا عن وجودها ذاته ، وإن كانت تلك القوى تفعل وتعمل باستمرار ، كما أن تأثيرها متصل ومستمر ويحدث بدون توقف . ومع ذلك فإن من الصعب الكشف عن ذلك التأثير أو إدراك مدى فاعليته إلا إذا توقفت الكون كله مثلا أو توقفت الحياة تماما بكل مظاهرها ، فهذا فقط يمكن معرفة كنهه الاثنتو إدراك طبيعته وحمق تأثيره .



في مركز هذا الكون بكل مكوناته وظواهره ومظاهره يقف الإنسان الذي هو مقياس كل شيء .

وعلى الرغم من أن كلمة (مونتر) تترجم في العادة بالإنسان أو الكائن البشري فإن المفهومين لا يتطابقان تماما ، لأن (مونتر) مفهوم أوسع وأشمل بحيث يشمل الأحياء والأموات والأرواح وكل الكائنات الروحية الفاعلة . ومن هنا كان المونتر قوة مفعمة بالعقل والذكاء وتسيطر على كل ما يتصل بالإنسان وحياته وسلوكياته ونشاطاته وتختلف أشكال الحياة التي يمر بها أو يمارسها (انظر باريندر صفحة ٢٨) . وهذا هو الذي يجعل المونتر أقوى الكائنات وأشدها بأسا ليس من الناحية الفيزيائية ، إذ يفوقه في ذلك كثير من الحيوانات بل والقوى الطبيعية كلها - ولكن من ناحية الذكاء والقدرة على التفكير - فالمونتر أو الإنسان بهذا المعنى الواسع الذي أشرنا إليه يفوق كل تلك الكائنات بفضل العقل الذي ينفرد به دونها جميعا . وهذا معناه أن قوة (الإنسان) هي مزيج من القوة الفيزيائية والعقلية ، وأن الترابط والتجانس بين هاتين القوتين (الفيزيائية والعقلية) هو الذي يعطيه ما هيته كإنسان « كامل » أو كإنسان « بمعنى الكلمة » .

وبالمثل ، فإن مقولة كيتو Kiti-ntu الذي تندرج تحتها الأشياء المادية تمتد بحيث تشمل كثيرا من الكائنات الأخرى غير البشرية كالحيوان والنبات والمعادن بل وأيضا الآلات والأدوات وبقية الأشياء التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية والتي لا نستطيع أن نعمل بذاتها ولذاتها ، ولكنها تعمل فقط بأمر وتوجيه من (مونتر) ، سواء أكان ذلك المونتر إنسانا حيا أم ميتا أم أحد الآلهة الصغار (الأسلاف أو الأجداد) ، أو أحد الأرباب القبلين (حسب تعبير ليهارت في دراسته عن الدنكا التي سبقت الإشارة إليها) ، أو أحد الأرواح العليا (سواء في ذلك تلك التي توجد عند البانتو والتي درسها كاجامه ، أو التي توجد عند النوير والتي درسها إيفانز بيرتشارد ، أو التي درسها ليهارت عند الدنكا ، أو غير ذلك من الشعوب والقبائل الأفريقية التي درسها علماء الأنثروبولوجيا من الناحية الدينية) (١٦) فكان (الأشياء) التي تندرج تحت مقولة (كيتو) هي الموجودات التي تتمتع بإرادة خاصة بها أو بإرادة ذاتية ، وإن كان بعض هذه (الموجودات) أو الكائنات كالحيوانات مثلا تملك بعض الدوافع وتمارس بعض أشكال (النشاط) المستعملة من الإله أو الرب ذاته . ولكننا على العموم قوى (مجمدة) تنتظر الأمر من المونتر ، أيأ كان ذلك المونتر .

(١٦) بالإضافة إلى كتابات كاجامه وإيمان إيراهام التي سبقت الإشارة إليها والتي تتكلم صراحة عن الأرواح العليا وعن قوة مونتر وقوة كيتو ، فالتا نجد كثيرا من أوجه الشبه مع مفاهيم علماء الأنثروبولوجيا حول هذه الكائنات في عدد من المجتمعات القبلية الإفريقية سواء في شرق افريقيا أو في جنوب السودان أو في غرب إفريقيا خارج نطاق ليهارت البانتو . ويمكن الرجوع في ذلك مثلا إلى

E.E. Evans-Pritchard; *Neur Religion*, O.U.P. 1956, S.N. Nadel, *Nupe Religion*, O.U.P. 1952

كذلك الحال بالنسبة لقوة هانتو التي تندمج تحتها مقولتا الرومان والمكان . فهي قوة تحدد وتعين - مكانيا وزمانيا - كل الأحداث وكل الحركات ، لأنه ما دامت كل الكائنات وكل الأشياء عبارة عن (قوى) فإن كل شيء يكون بالضرورة في حركة دائمة ، والحركة تحدث بالضرورة في زمان معين ومكان معين ، ولذا فكثيرا ما نجتزئ مقولتا الزمان والمكان معا في ذهن الإنسان الأفريقي بحيث يشير إلى المكان في وحدات زمانية والعكس بالعكس ، دون أن يجد في ذلك أي تناقض أو غرابة بل ودون أن يؤدي ذلك إلى أي غموض أو لبس بالنسبة للآخرين ، فالاجابة عن سؤال مثل : أين رأيت ذلك ؟ قد يكون : رأيت أيام حكم الزعيم (س) مثلا ، وبذلك فإن سؤالاً عن المكان تأتي الاجابة عنه في حدود والفاظ ومصطلحات الزمان . كذلك الاجابة عن سؤال مثل : متى رأيت ذلك ؟ قد يكون : رأيت عند الهر أو في أسفل الشجرة . أي أن الاجابة عن سؤال عن الزمان كثيرا ما تكون عن طريق تحديد المكان . وهذه ظاهرة شائعة لدى كثير جدا من المجتمعات الأفريقية ، وقد لاحظها معظم - إن لم يكن كل - علماء الأنثروبولوجيا الذين درسوا هاتين المقولتين . وقد خصص ليفانز بيريتشارد نفسه لهذا الموضوع فصلا كاملا من كتابه عن النوير .

والواقع أن كل الشعوب والقبائل الأفريقية التي تمت دراستها حتى الآن لديها مفهومات وتصورات مجردة عن الزمان والمكان وعن التصنيف حسب هاتين المقولتين على ما يقول لينهارت^(١٧) ، والتجربة الانسانية في كل المجتمعات الانسانية تشير إلى أن الزمن يمر بطيئا متاقلا أو يمر سريعا حسب ظروف معينة تلايس الأحداث ، كما أنه يبدو للانسان أن المسافة التي يقطعها تطول أو تقصر حسب الظروف التي تصاحب قيامه بالرحلة أيضا . وهذه التجربة تفترض مجموعة من المقاييس المجردة للزمان والمكان وهي مقاييس يعبر عنها بعدد الأيام أو الساعات وما إليها من المقاييس التي يقبلها المجتمع المتحضر على أنها تمثل الوقت (الحقيقي) أو المسافة (الحقيقية) . ولكن مثل هذه المقاييس المجردة لا تستخدم دائما عند كثير من الشعوب ومنها الشعوب والقبائل الأفريقية ، أو أنها قد لا تعتبر ملائمة أو مؤثرة مع إيقاع الحياة في تلك المجتمعات . ولكن هذا لا يعني أن هذه الشعوب والمجتمعات الأفريقية ليست لديها فكرة عن الزمان والمكان أو أنها لا تستطيع أن تشرح بدقة المسافة التي تفصل مكانا عن الآخر للشخص الغريب مثلا . وكل ما في الأمر هو أنه بالنسبة لهذه الجماعات التي لا تعتمد في تنظيم أنشطتها المختلفة مواقيت دقيقة محددة بالضبط كما هو الشأن في المجتمع المتحضر الحديث فإن الوقت يكون له معنى آخر أو خاصية أخرى مختلفة تماما عن معناه أو خاصيته المعروفة في المجتمعات الحديثة .

فتاريخ يوم معين بالذات كما تحدده التقاويم الحديثة ليس له معنى في ذاته بالنسبة للجماعات الأفريقية التي تعيش على الرعي والتي تنتظر مجيء الأمطار كي تبدأ في زراعة الأرض ، وإغا الذي يجمعهم هو الحدث نفسه ، أي سقوط المطر بالفعل رغم الزرع وفترة الحصاد . فالتصورات الخاصة بالزمان تستمد إلى حد كبير من تتابع الأحداث المهمة بالنسبة لتلك الجماعات . والأستاذ ليفانز بيريتشارد يقول عن النوير أنهم لا يستطيعون أن يتكلموا عن الزمان بنفس الطريقة التي نتكلم نحن بها عنه كما لو كان شيئا واقعا ملموسا ، ويمكن أن يمر وينقضي ويمكن تضييعه أو توفيره وما إلى ذلك ،

فالأحداث تتابع في ترتيب منطقي ودون أن نخضع في متابعتها لأي نظام مجرد . والنور - وشأنهم في ذلك شأن غيرهم من الشعوب الأفريقية التي لا تعرف الساعات أو التقاويم - يدركون مرور الزمن مما يفعلونه في الواقع . فهم يدركون أنهم يمرون بفترة معينة أو يفصل معين من السنة لأنهم يقومون ببناء السدود لصيد السمك أو لأنهم يرحلون إلى المخيمات التي يقيمون فيها أثناء فصل الجفاف أو بغير ذلك من الايقاعات الطبيعية . ومع أنهم يدركون الشهور القمرية ويعدوننا ويعرفون أسماها إلا أن ذلك يتم بطريقة أقل دقة في فصل الجفاف حيث يقل النشاط وتسير الحياة بطريقة رتيبة عنها في فصل المطر حيث تتلاحق الأحداث وتتفاوت الأنشطة وتتعدد ، ولذا فليس غريبا أن نجد أن الشهور القمرية في فصل الجفاف يطابق عليها كلها عند بعض الجماعات الأفريقية نفس الاسم لأنه ليس هناك من سبب يدعو إلى إطلاق اسم خاص بكل شهر منها ما دامت لا توجد أنشطة مختلفة أثناءها . ولذا فإن مقاييس الزمان المجردة تكون بالنسبة لهم أقل أهمية وأقل معنى عنها بالنسبة لسكان المدن مثلا الذين يتعين عليهم تنظيم أنشطتهم المعقدة بصرف النظر عن التغيرات التي تحدث في العالم الطبيعي وبدون الاعتماد على هذه التغيرات أو الرجوع إليها أو أخذها في الحسبان^(١٨) .

كذلك الحال بالنسبة لمفهوم المكان . . فالمسافة التي تقدر وتقاس بمقاييس مجردة بين أي موقعين لا تعني شيئا كثيرا بالنسبة لهم ، وإنما الذي يعنيههم هو التقدير الاجتماعي لتلك المسافات . فاعضاء جماعة معينة تعيش على الرعي مثلا تعتبر نفسها أكثر بعداً وانفصالا عن جيرانها الزراعيين من حيث المكان الاجتماعي منهم بالنسبة للجماعات الرعوية التي قد تعيش في منطقة بعيدة عنهم ولكنهم يعتبرون أقرب إليهم من حيث المكان الاجتماعي حتى وإن بددت بينهم المسافة الفيزيائية . فالمسافات الشاسعة في الصحراء مثلا لا تخلق بالضرورة - بالنسبة للبدو والرعاة - انقسامات اجتماعية مثل ما قد ينشأ عن وجود مناطق جغرافية متقاربة ، ولكن يمارس فيها أنشطة اقتصادية مختلفة ومتباينة . فالمسألة إذن ليست مسألة اختلافات البيئة فقط وإنما يتدخل في الأمر أيضا عوامل اجتماعية وسياسية لا بد من أن يأخذها الباحثون في الاعتبار حين يدرسون التأثيرات الايكولوجية في تقدير الزمان والمكان (ليهارت ، الأنثروبولوجيا الاجتماعية صفحة ٤٩) .

والواقع أن هذا التداخل الذي يكاد يقترب من حد التوحد بين مفهومي الزمان والمكان ليس مقصورا على مجتمع معين أو ثقافة واحدة معينة بالذات في إفريقيا ، بل إنه يكاد ألا يكون مقصورا على المجتمعات (البدائية) وإنما نجد مثل ذلك التداخل في مجتمعات أكثر تقدما من ذلك بكثير . وقد أشرنا منذ قليل إلى مثال الواحات الخارجة في مصر . ومن الطريف أن ياهن حين يمرض لهذه المسألة (صفحة ١٠٢) لا يرى في الأمر غرابة ، ويلاحظ أن الإنسان الغربي حين ينظر إلى الساعة مثلا لمعرفة الوقت أو تحدده بأنه (يقرأ الوقت) - حسب تعبيره - من خلال (مواقع) عقارب الساعة ،

(١٨)

E.E. Evans-Pritchard, The Nuer, O.U.P. 1949. Evans Pritchard and Meyer Fortes (eds.) African Political Systems, O.U.P. 1958, pp.272-78

ويكن الرجوع في ذلك أيضا إلى الفصل الخاص بالنسق الإيكولوجي في كتابنا عن « البناء الاجتماعي » الجزء الثاني من الأساق - اللجنة المصرية العامة للكتاب - وفي دراسة المقاييس الزمان بتعليم مواقع النجوم في الواحات الخارجة ، مما يعنى المزج بين مفهومي الزمان والمكان .

أي عن طريق تحديد المكان . ولقد خصص كاجامه أكثر من ثلاثين صفحة من كتابه لمناقشة هذا الموضوع المعقد عند البانتو . ولكن ما ذكرناه هنا فيه الكفاية لتوضيح العلاقة بين المقولتين كما تبدو في ذهن الانسان الافريقي .



وقد يكون من الميسور فهم هذه المفاهيم الثلاثة السابقة (مفهوم مونتو ، ومفهوم كينتو ومفهوم هانتو) بغير عناء . ولكن الأمر ليس على مثل هذه السهولة بالنسبة لمفهوم كونتو Kuu - ntu أو قوة الحالة .

قوة حالة مثل « الجمال » أو « الضحك » يصعب تصورها أو إدراكها كقوة فاعلة في ذاتها مستقلة عن كل شيء . فالضحك مثلا « فعل » بممارسة الانسان . ولكن ليس من السهل فهم « الضحك » كقوة مستقلة عن الشخص الذي يضحك أو الذي يمكنه أن يضحك ، لأن مثل هذا الإدراك يحتاج إلى درجة عالية من القدرة على التجريد وعلى إدراك المجردات ، ولكن مع ذلك فإن كثيرا من القصص والحكايات والأمثال التقليدية في التراث الافريقي تشير بسهولة ويسر إلى هذه (القوة) على ما يقول ياهن (صفحة ١٠٣) .

والكاتب الافريقي توتوولا Tutuola وهو من قبائل اليوروبا وليس من قبائل البانتو - يقول في روايته الشهيرة التي أثارت ضجة في الغرب وجذبت كثيرا من الاهتمام حين ظهرت وهي رواية The Palm - Wine Drunkard عن « الضحك » باعتباره « قوة حالة » أو كونتو Kuu - ntu وليس باعتباره « فعلا » :-

« لم يتوقف (الضحك) لمدة ساعتين . فلقد كان (الضحك) يضحك منا في تلك الليلة ، ولذا نسيت أنا وزوجتي آمنا وضحكنا معه ، لأنه كان يضحك بأصوات غريبة لم نسمعها قط من قبل . ولم نعرف الوقت الذي استغرقنا فيه في ذلك ، الضحك ، ولكننا كنا فقط نضحك من ضحك (الضحك) ولم يكن في إمكان أي شخص أن يتوقف عن الضحك حين يسمع (الضحك) يضحك ، ولذا كنا نشعر بأنه إذا استمر أي شخص في الضحك مع (الضحك) نفسه فإنه قد يموت أو يغمى عليه من كثرة الضحك ، فلقد كان الضحك هي مهنة (الضحك) وكان يتمتع عليها . ولذا فإنهم بدأوا يتوسلون إلى (الضحك) أن يكف عن الضحك ، ولكنه لم يستطع »

فالضحك يبدو هنا « قوة » وليس مجرد « فعل » . . وهذا نفسه يمكن أن يقال عن (الجمال) وعن غيره من قوى الحالة التي تدخل تحت مفهوم (كونتو) .

وأيا ما تكون أهمية وفاعلية هذه القوى في المجتمع الافريقي وفي الثقافة الافريقية التقليدية ، فإن قوة (مونتو) هي بغير شك القوة المركزية التي تقاس إليها كل القوى الأخرى . وفي ذلك يذهب الأب بلاسيد بمبزل إلى القول بأن « الرب » نفسه هو « المونتو الأكبر » أو « الشخص الأعظم » ، وأنه على هذا الأساس هو « قوة الحياة العظمى

الجبارة . ولكنه لا يلبث بعد ذلك أن يصف ذلك « الرب » بأنه الانسان الاسمي الحكيم الذي يعرف كل شيء والذي أبدع قوى الأشياء كلها وحدد لها نوعها وطبيعتها . فالإله هو القوة ذاتها ، وهي قوة تتمتع « بقوة » ذاتية وهو الذي خلق كل الكائنات والموجودات ، كما أنه هو الذي يعرف بقية القوى الأخرى ، وهكذا . ولقد انحدر أقدم أسلاف البشر من هذا الرب الأعظم ، ولا بد أن يكون قد أنجبهم ولم يتلقهم فحسب . فالانسان هو ابن الله - إن صح هذا التعبير ، ولذا فإن الانسان حين يموت فإنه لا يفني . فالمرت ليس نهاية الحياة وإنما هو مجرد حالة ضعف ووهن وترجع للحياة . والموتى (يعيشون) في حالة حياة مترجعة أو ضعيفة ، ولكنهم يحتفظون في الوقت ذاته بقوة الحياة الأعلى والأقوى والأكثر قدرة على الفعل والأكثر اكتمالا .

وقد تبدو هذه العبارات غريبة في الأسماع وأقرب إلى الفكر المسيحي الغربي . ولكن تميز يقول إنه استقى معلوماته من « أفواه الناس أنفسهم » . وليس ثمة ما يدعوا إلى التشكك في صدق مايقوله وخاصة أنه عاش سنوات طويلة في إفريقيا واختلط بالناس هناك وعرفهم عن كثب بحكم وظيفته ورسالته ، ولكن يبقى بعد ذلك كله أن حدود المنطقة الفاصلة بين الأحياء والموتى غامضة ومهمة بحيث يظل المرء يعجب عما عساه أن تكون طبيعة الموت وجوهره في نظر البائت وغيرهم من الشعوب الإفريقية (ياهن ص ١٠٦)

(٣)

وربما كان ألكسي كاجامه أكثر الكتاب إدراكا ووعيا وأقدرهم على فهم حقيقة الحياة والموت في التصور الإفريقي ونظرا لانتماؤه إلى إحدى الثقافات الإفريقية الكبرى ، وذلك على الرغم من التعليم الغربي الذي تلقاه منذ الصغر وأثناء حياته بعد ذلك في الغرب وارتباطه بتلك الحياة والثقافة الغربية . ولقد ساعده انتماؤه إلى قبائل البائتو بالذات على فهم دقائق اللغة وبالتالي على تبيين الفوارق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة أو المتقاربة ودلالاتها المتباينة رغم ما بينها من تشابه أو تقارب . فالفرق الضئيل ظاهريا في بناء الكلمات والذي قد لا يتعدى اختلاف حرف واحد بين كلمتين مثلا يؤدي في كثير من الأحيان إلى مفاهيم مختلفة كل الاختلاف . ففي لغة البائتو مثلا توجد ثلاث كلمات تشير إلى « قوة الحياة » والاختلاف بين هذه الكلمات الثلاث طفيف للغاية وقد يفوت على انتباه الشخص الغريب ، ولكن هذه الاختلافات التي لا تتعدى حرفا واحدا في كل كلمة تعطينا ثلاثة أبعاد للحياة هي « فترة الحياة » و « اتحاد الظل والجسم » أو « الحياة ذاتها » بالمعنى الدقيق للكلمة .

فأما « فترة الحياة » فإنها لا تهتمنا هنا كثيرا لابتعادها عما نحن فيه .

وأما اتحاد الظل والجسم - وهو الذي يطلق عليه كلمة بوزما buzima فإنه يعتبر بمثابة المبدأ الذي يحدد كيف بدأت الحياة وكيف تعمل ، أي أن ذلك الاتحاد هو في الحقيقة بداية الحياة ونشأتها ومبدأ عملها ووظيفتها . وهذا المبدأ هو الذي يقرر أن اتحاد الظل بجسم من الأجسام هو أصل حياة صاحب هذا الجسم وأساس استمرار حياته ، بينما انفصال الظل عن الجسم هو الموت . ورغم تعقد هذا التصور فيه الكفاية ورغم دقة فأسأله أكثر تعقيدا من ذلك لأن هذا الاتحاد يأخذ مسارا مزدوجا : ففي الوجود الانسان يلتقي مبدأ الحياة البيولوجية (بوزما) ومبدأ الحياة الروحية (ماجارا)

ولا يمكن أن يوجد أحدهما بدون الآخر ، ولذلك يعكس الحال للحياة الحيوانية . فحياة الإنسان ليست حياة بيولوجية خالصة . كما أنه لا يمكن أن يوجد كائن (بشري) حتى يغير ظل ، وحدا وجوده الشخص للإنسان الحي الذي يشارك في كلا البدينين ، وهذا معناه أن (الظل) هو الذي يعطى الجسد ليس فحسب بل إنه هو الذي يعطى الإنسان أيضا شخصيته ومقوماته كإنسان . ومن اتحاد هذين العنصرين (الجسم والظل) يظهر الفرد الانساني الحي الذي يعتبر على هذا الأساس موزيما Musime وليس مجرد بوزيما والذي يتنمى بذلك الى مقولة المونتو Mu - ntu ، فكان للإنسان يشارك الكائنات الحية الأخرى في الحياة البيولوجية (بوزيما) ولكنه يفرد دونها بالحياة الروحية (ماجارا) التي تميزه عن بقية الكائنات نتيجة لارتباط الظل بالجسم (بوزيما) وإضفاء الظل مقومات شخصية متميزة على ذلك الجسم (موزيما) ، ولذا فحين يموت الإنسان مثلا فإن هذا الموت ينجم عن انفصال الظل (الشخصية) عن الجسم من ناحية ، ولكن الذي يغى وينتهي هو الحياة البيولوجية (بوزيما) . وصحيح أن الحياة الروحية (ماجارا) تتوقف هي أيضا ولكن يظل هناك بعد ذلك كله عنصر باق ومستمر وهو (قوة الحياة) ذاتها التي يطلق عليها الأب غبزل اسم (المونتو الحقيقية) ، ومع ذلك فالكائن الانساني (موزيما) يصبح كائنا إنسانيا ولكن يغير حياة (موزيما) .

وقد يكون في هذا التحليل اللغوي للكلمات والمصطلحات الافريقية شيء من الأرهاق ولكن بدون ذلك التحليل الذي يبين الفوارق بين الكلمات تصعب معرفة الاختلافات الدقيقة بين المفاهيم ويصعب فهم الموضوع ككل ، ويصعب أيضا إدراك مدى دقة وعمق النظرة إلى العالم وقدرة الافريقيين (البدائيين) على التمييز بين الأشياء وبين مختلف الحالات (١٩) .

ويعتبر مبدأ (ماجارا) الذي يوجد بين الأحياء والأموات ويربطهم جميعا في وحدة قوية متماسكة بحيث يستطيع أحد الطرفين أن يؤثر تأثيرا مباشرا في سعادة الطرف الآخر من أهم المبادئ العامة المميزة للفكر الافريقي بشكل عام ، ولذا نصادفه في كل الثقافات الافريقية التي درسها علماء الأنثروبولوجيا أو التي وردت إشارات عنها في كتابات الرحالة أو البشرين ، وإن كان التعبير عنه يتخذ أشكالا وصورا مختلفة باختلاف المجتمعات والحياة والموت يعتبران في الفكر الافريقي متصلا (ثقافيا) واحدا ، كما أن الأحياء والأموات يؤلفون فئتين متكاملتين تقوم بينهما علاقات تعاون وتكافل وفق شروط والتزامات تحددها الثقافة السائدة في كل المجتمع . والشاعر السنغالي ليوبولد سنغور الذي كان رئيسا في وقت من الأوقات لجمهورية السنغال يشير إلى هذه الحقيقة فيقول في ديوانه *chams pour vaett* الذي صدر عام ١٩٤٩ إن إفريقيا « هي الأرض التي كان الأموات والملوك فيها أقارب » (٢٠) .



(١٩) Alixs Kagame, *La philosophie bantu-rwandaïse de l'Être*, Bruxelles 1956, pp. 369-72; Juhn, op. cit., pp. 104-7

(٢٠) انظر في ذلك على العموم :

W.E. Abraham, *The African Mind*, op. cit., p. 116

فذلك يمكن الرجوع الى التفاصيل الكثيرة التي أوردتها إيفلتر برينشارد في كتابه عن « الشفرة » والخطين والسر عند الأزاندي ، ويعتبر هذا الكتاب من أفضل الدراسات التي عابث الموضوع عند إحدى العيال الافريقية .

ولقد تعرضت الثقافات الإفريقية التقليدية لوطأة كثير من التأثيرات الحضارية الوافدة من الخارج وبخاصة من الحضارة الأوروبية الحديثة إلى جانب التأثيرات المسيحية والإسلامية التي استمرت لفترة طويلة من الزمن وتدخلت بغير شك في صياغة السق الفكري عند الشعوب الإفريقية وإن يكن بدرجات متفاوتة . ولكن الملاحظ بشكل عام أن تأثير الثقافة الأوروبية على إفريقيا - رغم كل ما أحدثه من تغيرات جذرية ، أو ربما بسبب تلك التغيرات الجذرية - كان له نتائج عكسية في آخر الأمر تتمثل في اهتمام إفريقيا الآن في البحث عن هوية إفريقية خاصة بها وإلى الشعور بضرورة البحث عن الذات والحاجة إلى (إجراء عملية ولادة) روحية جديدة للثقافة الإفريقية . واتخذ ذلك شكل الحركات الإحيائية في كل المجالات وبوجه خاص مجال إحياء التراث الفكري والثقافي الأصيل في وجه ما يسمى بالغزو المادي والتكنولوجيا الوافدة من الغرب والذي أدى إلى تغير كثير من ملامح الثقافة التقليدية .

ويظهر هذا التصدي واضحا في الأعمال الإبداعية التي ينتجها الآن الكتّاب والشعراء والأدباء الأفارقة بما فيهم الذين ينتمون إلى أديان غير إفريقية وقد سبق أن أشرنا في مقال سابق إلى حركة الزنوجة التي تعتبر علامة ومؤشرا على ذلك الاتجاه الإحيائي للثقافة الإفريقية الأصيلة والدعوة إلى العودة إلى الأصل وإلى التراث وإلى الهوية الإفريقية التقليدية ومحاولات البحث عن الأنساق الفكرية التي تنظم الآراء المختلفة التي يضمها ذلك التراث الواسع المتنوع مع استخدام اللغات الوطنية في الكتابة والتعبير عن الآراء والأفكار والنظرة إلى الحياة بدلا من الكتابة باللغات الأجنبية (٢١) ، فمهما قيل عن كفاءة تلك اللغات وتقدمها وقدرتها على التعبير الدقيق فإنها لا تستطيع - في نظر الكثيرين من الكتّاب الأفارقة الذين يكتبون هم أنفسهم بلغات أجنبية - الكشف عن كثير من الجوانب الخفية والمضمرة التي تنطوي عليها بعض المفاهيم في اللغات الإفريقية . فاللغة الوطنية - أو اللغة الأم - هي وحدها الأداة الفعالة للتعبير الواضح الدقيق العميق عن المشاعر والوجدانات والأفكار الأصيلة في الثقافة .

وقد تبدو هذه الأحكام أكثر تجريدا مما تحتملها الوقائع والأحداث ومظاهر السلوك الواقعي في الحياة اليومية في إفريقيا . وكاجامه نفسه يعترف بأن التحليل الذي يقدمه للآراء والأفكار المتداولة في ثقافة البانتو هو تحليل أكثر (عقلانية) مما قد تسمح به الأوضاع التقليدية . كما أن كتاباته قد تبدو للقرأ على أنها تحمل الأشياء أكثر مما تحتمل وأنه يقرأ في تصرفات الناس ما ليس فيها . ولكن هذا كله ، ورغم احتمال المبالغة في تفسير الأفكار والمعتقدات التقليدية . لا ينبغي أن (فلسفة) الانتو Ntu يمكن صياغتها في مبادئ عقلانية وإلى نسق فكري محكم وأنا ليست مغايرة أو معارضة للعقل والتفكير المنظم . وهذا كقول بأن يهدم المواقف القديمة التي كانت تنكر على الإفريقيين - وعلى غيرهم من الشعوب (البدائية) القدرة على التفكير المنهجي المنظم وترميها بالعجز عن اتباع أى نسق منطقي سليم .

(٢١) وراجع في ذلك مذكرتنا لي مقلنا عن الإفريقيين ومشكلة البحث عن هوية والذي نشر في العدد الرابع المجلد الثامن عشر صفحات ١٧٣ : ١٩٦ في مجلة عالم الفكر يناير فبراير مارس ١٩٨٨ .

وقد تكون ثقافة إفريقيا التقليدية كما يرى بعض الأفارقة أنفسهم هي ثقافة (الحالة) - أو ثقافة كونتو ku - ntu - لو أننا استخدمنا المصطلحات السائدة عند البياتو ، وذلك بعكس الثقافة الغربية التي رغم كل شيء تعل من شأن التقدم المادى والتكنولوجى وهى بذلك وإلى حد كبير ثقافة كيتو ki - ntu . ولكن الأفارقة يرون أن الذى يعطى الحياة طعمها وتميزها هو العودة من جديد إلى الكوننتو التى تساعد على التمايز والتباين والاختلاف بعكس حضارة الكيتو التى تميل إلى فرض نوع من (التوحيد) على كل المجتمعات وعلى كل الأشياء وعلى كل البشر . فقوة الكوننتو هى قوة مبدعة وخالصة وتعطى الحياة معنى ومذاقا جديدين طوال الوقت : وعن طريقها قد يمكن لإفريقيا أن تحقق حلمها في الاسهام في ثقافة العالم في المستقبل .

قمة خلاف كبير حول تعبير أمريكا اللاتينية ، فمن المعروف أن لفظة « لاتين » قد استمدت من اسم منطقة « لاتيوم » (Latium) ، وهي أرض صغيرة متاخمة لمدينة روما ، ثم شمل هذا الاسم إيطاليا كلها ، وراح يتداح على البقاع الأوروبية التي استعمرها الإمبراطورية الرومانية ، وبعد ذلك اقتصر على البلدان الناطقة بلهجات متفرعة عن اللغة اللاتينية ، وبعد ذلك أطلقه الأوروبيون على البلدان التي اكتشفوها واستعمروها في أمريكا ، ومن بين الدول الأوروبية التي غزت أمريكا ثلاث لاتينية اللسان هي : إسبانيا والبرتغال وفرنسا . وقد عمل الفرنسيون - خاصة - على استخدام هذه التسمية اعتبارا من أواخر القرن التاسع عشر بدلا من مصطلحات أخرى كانت لها مدلولات جغرافية بحثة مثل : أمريكا الجنوبية ، وكان هذا المصطلح الجغرافي القديم مقتصرا على الجزء الجنوبي من القارة الأمريكية وبصفة خاصة على أمريكا الأيبيرية ، أي على المناطق التي احتلها الأسبان والبرتغاليون خلال القرن السادس عشر ، ففرض الأسبان لغتهم على تسعة عشر قطرا بينما نشر البرتغاليون لغتهم في البرازيل وهي قطر واسع شاسع حتى أنه يبدو وكأنه قارة وحدها . أما المصطلح الجديد فهو يشمل كذلك الفرنسيين المستوطنين في بعض المناطق الأمريكية ، ولا سيما في كندا ، وقد ابتدع الفرنسيون هذا المصطلح لمعوضوا من الناحية الثقافية نقص قوتهم السياسية .

وبعضهم لا يقبل المفهوم اللغوي ، وهو الذي يعرف أمريكا اللاتينية جمل أنها تلك المنطقة التي تتكلم الإسبانية والبرتغالية ، إذ أن من بين ٢٥٤ مليون نسمة كانوا يشكلون تعداد أمريكا اللاتينية في عام

ثقافة أمريكا اللاتينية^(١)

محمد صبيح

الأستاذ بجامعة مدريد المركزية

(١) كان لابد لنا من الاعتماد على مصادر كثيرة قبل الشروع في هذه الدراسة عن ثقافة فترة أو ذرة : ذات تاريخ عريق في القدم ومعدل في السعة ، وبالنسبة لتدوين اللغات والأجناس ، كما هي عليه أمريكا اللاتينية ، غير أننا وجدنا أنفسنا في متاعب ليس منها خرج نظرا لاستلاف هذه المصادر وتنميتها بل بتأجيلها أحيانا ، ولذلك قررنا انقاذ كتاب « أمريكا اللاتينية في أدبيات المصادر » للكسيك عام ١٩٧٢ عمورا لبحثنا هذه لفظة نستطيع اللجوء به إلى الثقافة اللغوية المتعددة ، وهو كتاب يجرى على دراسات أعداء أساتذة أمريكيون لاتينيون عن أدب بلادهم ، يعتبر مصدرا أساسيا لكل من يبحث في أدب هذه الجزء المقام من العالم الثالث .

١٩٦٨ ، ١٦٤ ، ٢ مليون نسمة أي بنسبة ٠,٦٤٪ تتحدث باللسان الأسباني ، بينما ٨٥,٦ مليون نسمة تتكلم البرتغالية في البرازيل وهو ما يمثل نسبة ٤,٣٣٪ ، ولغة الباقي هي الفرنسية والإنجليزية وحتى الألمانية ولا سيّما في منطقة الكاريبي . كذلك علينا أن نأخذ في الحسبان اللغات السابقة على وصول كولومبس .

اللغات المحليّة .

إن الدراسات التي تحاول تصنيف اللغات المحليّة في أمريكا قد تقدّمت بقدر ما تجرّوت من الفرضيات المسبقة من القوالب المعدّة سلفاً ، أو من النفرع التناسلي غير القابل للردّ والدحض . وهي تبحث عن علاقات لغوية محتملة ، وهذا يفترض وجود تداخلات ثقافية لكن بلا ارتباطات جنسية أو نمائج عرقية عامّة ملزمة وإن كانت محتملة . فعن التعدد اللغوي المائل هناك الآن قيمة عملية للتصنيف على أساس الأصناف ، كلّ صنف يحتوي على جذوع عديدة أو على أسر لغوية ، تقاربة متحدة مجموعة معتبرة من الخصائص العامة المشتركة بين الأعضاء المكونين لها . نستعرض فيما يلي تسعة أصناف من القارّة الأمريكية بأسرها إذ أن ثلاثة منها ليس لها تأثير في أمريكا اللاتينية .

١ - صنف جليدي من القطب الشمالي أمريكي - سيبيري (يتضمن لغة الإسكيمو) .

٢ - صنف « نا - دينه » (Na - Dene) ، عنصره الأساسي مكوّن من أسرة « أتاسكا » (Atapaska) المؤلفة من لغات شمالية في كندا واللاسكا ولغات غربية في كاليفورنيا ، ولغات جنوبية بشكل أساسي في دولتي « أريزونا » (Arizona) ، وفي « المكسيك الجديدة » (Nuevo Mexico) . وفي هذه اللغات الأخيرة تدخل لغات الهنود الحمر « أباشيس » (Apaches) و « نافاهوس » (Navahos) = « ذوو السكاكين » .

٣ - صنف « ماكرو - الغونكيو » (Macro - algonquino) ، عنصره الأساسي يتكوّن من أسرة « الغونكيو » (Algonquina) التي تنتمي إليها ، فيما تنتمي ، لغات الهنود الحمر من قبائل « كري » (Cree) و « الغونكيو » (Algonquino) و « فوكس » (Fox) و « مينوميني » (Menomini) و « بلاكفوت » (Blackfoot) في كندا وفي شمال الولايات المتحدة .

٤ - صنف « ماكرو - سيوكس » (Macro - sious) ، الذي يتضمن ، فيما يتضمن ، الأسرة اللغوية لقبائل « سيوكس » و « ايروكيسا » (Iroquesa) في الجهة الشمالية والوسطى من الولايات المتحدة .

٥ - صنف « هوكا » (Hoka) ، يتضمن ، فيما يتضمن ، أسر قبائل « بومو » (Pomo) و « يوما » (Yuma) و « شاستا » (Shasta) و « تلاباتيك » (Tlapanea) و « تاكستيلاتيكا » (Tequistlateca) بشكل أساسي في المكسيك وفي كاليفورنيا .

٦ - صنف « بينوتي » (Penuti) وهو منتشر في المكسيك خاصّة .

٧ - صنف « اثتيكا - تانو » (Azteca - tano) ، يتضمن اسرتي « كيوا - تانو » (Kiowa - Tano) = « يوتو - اثتيكا » تنتمي إلى الأولى لغات « كيوا » في « أوكلاهوما » (Oklahoma) و « تيوا » (Tiva) و « تيوا » (Tewa)

و«تووا» (Towa) في المكسيك الجديدة ، وإلى الثانية التي تمتد من وسط الولايات المتحدة حتى شمال «هندوراس» تنتمي لغة «ناهواتل» (Nahuatl) الكلاسيكية - تسمى كذلك بالمكسيكية أو لغة «أتيكا» ، ولغة «ناهواتل» الحديثة في المكسيك ولغات الهندو الحمر «كومانتشيس» (Comanches) و«شوشونه» (Shoshone) في كاليفورنيا ولغات أخرى من بينها «ايوت» (Iute) (= اوت« أو «اوتاه») و«بايوت» (Paiute) و«باباغو» (Papago) و«ياكي» (Yaqui) و«تاراهومارا» (Tarahumara) و«هوشول» (Huichol) و«كورا» (Cora) .

٨ - صنف «أوتو-مانغه» (Oto-mangue) ، يتضمن أسر «مانغه» و«أوتومي» (Otomi) و«بويلوكا» (Popoloca) و«ميكسيكا» (Mixteca) و«تشينانتيكسا» (Chinanteca) و«سابوتيكسا» (Zapoteca) في المكسيك وأمريكا الوسطى .

٩ - صنف «ماتيكو-تشيتشا» (Macro - Chibcha) ، يتضمن فيها يتضمن أسر «ميسومالبا» (Misumalpa) أو «ميسيكيتو-سومو-ماتاغليا» (Misquito-Sumo-Matagalpa) في أمريكا الوسطى ، من باتاما حتى غواتيمالا و«تشيتشا» (Chibcha) في كولومبيا و«باتاما وكوستاريكا ونيكاراغوا و«ايكا» في جنوب فيزيويلا وشمال البرازيل ، و«بارباكو» (Barbacon) في كولومبيا و«تشوكو» (Choco) في باتاما وكولومبيا والإيكوادور .

وأخيرا هناك مجموعتان كبيرتان نستطيع أن نطلق عليهما «إطاري أصناف» بمعنى أنها أكثر احتواء وشعلا من الأصناف ، ولهما من الافتراض صفة أكبر ، وكلاهما مقصور على أمريكا الجنوبية .

١٠ - إطار أصناف «خه-بانو-كاريب» (Je-Pano-Karib) ، يتضمن إطار-نطلق «خه» في البرازيل ، وكذلك يتضمن - فيها يتضمن - أسر «ناكانا-بانوج» في البرازيل و«غواياناس» (Guayanas) و«فنزويلا وكولومبيا ، وقديما «انتياش» (Antillas) و«ويتوتو» (Witoto) في كولومبيا والبيرو والبرازيل ، و«ماتاكو» (Mataco) في منطقة «ال تشاكو» (Chco) بالارجنتين وأورغواي ، و«لوله-فيللا-تشاوا» (-Lule-Vilela) (Charrua) في الأرجنتين وفي الجنوب الأقصى من البرازيل وأورغواي و«هواريه» في جنوب الأرجنتين .

١١ - إطار- صنف «اندينو-ايكواتوريال» (Andino-ecuatorial) (= جبال الأنديس الاستوائية) ، يتضمن صنف «كيتشومارا» وهو يحتوي على لغتي «كيتشا» و«إمارا» ، وهذه الأخيرة مستعملة في بوليفيا بينا الأولى منتشرة بشكل واسع في الإيكوادور والبيرو وبوليفيا حتى شمال الأرجنتين ، ويتضمن هذا الإطار أيضا أسر «تشون» (Chon) في «باتاغونيا» وفي «تيرا ديل الفوغو» (Tierra del Fuego) (= «أرض النار») وفي «تابورو» (Zaparo) بالبرازيل ، و«بونافه» في كولومبيا والبرازيل ، و«أرواك» (Aruak) في البرازيل وبوليفيا والبيرو وكولومبيا وفنزويلا وغوايانا ، وقديما «انتياش» حيث انتقلت منها إلى اندوراس وغواتيمالا و«توبي-غواراني» (Tupi-guarani) - في البرازيل والأرجنتين والبرازغواي وبوليفيا والبيرو وغوايانا الفرنسية ، و«سامكو» (Samuko) في البرازغواي وبوليفيا وكولومبيا وفنزويلا .

كان لبعض هذه اللغات أشكال مكتوبة جديدة بالذكر . لغة «ناهواتل» لم تكن لها كتابة خاصة . مع الاستعمار استطاع التبشير الديني أن يدخل الحروف اللاتينية لرسم هذه اللغة ، وبهذه الطريقة أستطيع جمع كمية مهمة من التراث

الشغوي الذي يحتوي على معارف « استيكية » (= من أهالي المكسيك الأصليين) حول العديد من الأمور ، فكان ذلّ مصدراً ثميناً بالنسبة لهذه المدّنية . ثمّ أهملت هذه التجربة وهناك محاولة لإعادتها من جديد .

يفترض أن لغة « مايا » هي هيروغرافية غامضة وحتى الآن لم تفكّ رموزها كلياً وكذلك لغة « كيتشه » ، فما جرى بالنسبة للغة « ناهواثل » طبّق عليها ، وبهذا أمكن التوصل إلى رسم وثيقة تتعلّق بالديانة والعبادة . وبالنسبة للغة « كيتشوا » فإنها كذلك كتبت بحروف لاتينية ممّا أحيا عدداً معتبراً من القصائد والأساطير . في البرازيل كان هناك أدب ذو أساس من تعليم الديانة مستند على « اله توبينامبا » (Tupinamba) ، والوثائق الوحيدة المكتوبة باللغة المحلية البرازيلية الداتية هي مجموعة من ست رسائل بعثها (فيليبي كامارون Felipe Camaron) إلى رؤساء قبائل أخرى تتضمن تعليمات ومعلومات حول النضال المشترك للبرازيليين والبرتغاليين والأسبان ضدّ الهولنديين في شمال غرب البرازيل خلال القرن السابع عشر .

في قرى الهنود الحمر حيث كان اليسوعيون بجنوب أمريكا الجنوبية ازدهرت لغة « غواراني » فقد قام هؤلاء الرهبان بتعلمها وتعليمها واستخدمت في مؤلفات ذات طبيعة مختلفة ابتداء من القرن السابع عشر . مع الاستقلال السياسي لبراغواي في القرن التاسع عشر اتخذت لغة « غواراني » في البراغواي بشكل نهائي الصيغة الأدبية وإن كانت هذه الصيغة ذات طعم إحصاسي وطبع عاطفي على الأرجح الأعمّ بينها استخدمت الأسبانية لأجل الشؤون الإدارية ونشر المعارف العلمية والثقافية^(٢) .

ثقافة هندية محلية .

إن التاريخ والأساطير والحكايا والقصائد الدينية المحلية كتبت بلغة « ناهواثل » ولغة « كيتشه » وغيرهما وبخاصّة ثقافة « اتيكا » و « مايا - كيتشه » . ويرجع الفضل في هذه إلى جهود الرهبان والقساوسة ، وقد برز من بينهم الأب (بيرنارديندي ساهغون Bernardino de Sahagun) . وكان المنهج يقوم على تعليم الأبجدية اللاتينية إلى المثقّفين المحليين من أبناء البلاد لكي يكتبوا بلغتهم الخاصّة ما كانوا تطلّعون عليه من تاريخهم وثقافتهم . ولقد ترجم الباحثون قسماً كبيراً من هذه الكتابات إلى اللغة القشتالية (= الأسبانية) وإلى لغات أخرى ، وبهذا أمكن الحصول على مجموعة معتبرة من موادّ متنوّعة الأصناف جمعت في مجلّدات مثل مخطوط « فلورينتين » (Florentino) ومخطوط « ماتريتنس » (Matritense) ومثل أغانٍ في لغة مكسيكية إلى غير ذلك من الثقافة الهندية المحلية . أما نصوص منطقة « اندينا » (= جبال الأنديس) فهي أقلّ بكثير ، غير أنّ عدداً من الكتاب الهجاء (= مختلطي الدماء الأوربية والهندية الحمراء) الذين كان أقربائهم يعرفون ويذكرون ما كانت عليه الأحوال قبل الغزو الاستعماري عكفوا على رواية التاريخ ووصف العقائد والعمادات لدى « تاوانتينسويو » (Tawantinsuyo) أو في إمبراطورية « اينكايكو » (Incaico) ، ومن بعد جاء عالون بالأجناس ، كانوا في الوقت نفسه أدباء لامعين مجيدين ، مثل (خوسه ماريا أرغيداس Jose Maria Arguedas) في البيرو و (خيسوس لارا Jesus Lara) في بوليفيا ، ليأخذوا حكايا وأغانٍ ويصوغوها في أساليب أدبية ذات مستوى راقٍ .

(٢) اعتدنا في هذا القسم من البحث على دراسة الأستاذ (أنطونيو هرواسيس Antonio Housias) المشهورة في الكتب المذكور أعلاه ص ٤٣ - ٥١ .

إن أعظم شارح هجين لواقع البيرو قبل عهد كولومبوس هو بلا شك ، « الينكي » (= لقب الملوك والأمراء في البيرو) الشاعر (غارثيلاسودي لا فيغا Garcilaso de la Vega) (١٥٣٩ - ١٦١٦) الذي أصبح عالما في العلوم الإنسانية ، وهو يحظى باسم خالد في الأدب « المسبانية » (أي المكتوبة باللغة الأسبانية) بما قام من ترجمة لـ « حوار الحب » (Dialoghi d' amore) الذي ألفه (ليون هيبريو Leon Hebreo) . بيد أنه ، في السنوات الأخيرة من حياته بعد أن امتلك ثقافة واسعة وأسلوبا نقيًا ، شعر بدافع قوى جامع لكتابة « الشروح الملكية » (Los comentarios reales) التي ظهر قسمها الأول عام ١٦٠٩ . وهذه « الشروح » هي إبداع تحيّل للدولة « الينكيين » ولكنها تأخذ بعين الاعتبار أوضاعا اقتصادية وسياسية وأحوالا لغوية وجغرافية ومناخية .

لقد كتب (خوسه كارلوس ماريناتيغي Jose Carlos Manatuegui) في كتابة العنوان به « سبع مقالات حول تفسير واقع البيرو » (Siete ensayos de interpretacion de la realidad peruana) الصادر عام ١٩٢٨ مبراً عن حقيقة جليلة إذ يقول : « أما كان من المحتم أن يحى أدب محلي فإنه سيحيى في وقته حين يكون الهندو الحمر أنفسهم على درجة مؤهلهم من إنتاجه . وكان هذا الشرط قد توفّر لدى (غارثيلاسودي لا فيغا) ، ولدى كاتب هجين آخر هو (فيليبه غوامان بوما دي ايبالا Felipe Guaman Poma de Ayala) الذي ألف كتاب « أولى الأخبار الجديدة والحكومة الجديدة (Primera Nueva coronica Y buen gobierno) بين عامي ١٦١٣ و ١٦١٤ ، وهو كتاب يسرد فيه المؤلف حكايا وخرافات والتقط كذلك عدّة أغنان من « كيتشوا » و « ايمارا » ترجمها عدّة أدباء وهي في الحقيقة إعادة نظم وإبداع . واليكم أمثودجين من هذه الأغاني :

« علة الوجود ، (بيراكوتشا Viracocha) ،

رّب حاضِر دوما ،

حكم في كلّ شيء موجود .

إله يسود ويقدر ،

يخلق إن يقتل قولاً فصلاً :

كن ذكراً ، كوني أنثى .

فليعش خراً في سلام

من وضعت

وريت .

أين أنت ؟ خارجاً

أم داخل ، في النغم

أم في الظلّ ... »^(٣)

« البليّة تسود

أفتفرق ما بيننا ؟

(٣) (عوس لارا Jesus Lara) : « شعر كيتشا » (Poesia Quechua) للنسك ١٩٤٧ ص ١٥٨ .

النحس يحيم
أفباعد ما بيننا ؟
لو كنت زهرة من « تشينتشيركوما » (Chinchircoma) ،
يا بلديتي الجميلة ،
في صدغي وفي وعاء قلبي
لكنت حملتك .
لكنك تحداه ، مثل
مرأة الماء .
مثل امرأة الماء ، أمام عيني
تتلاشين .
أفترحلون ، يا حبيبة ، دون أن يكون حبنا
قد دام يوما واحدا ؟ (٤)

بالإضافة إلى المساهمات التاريخية - الأدبية مثل أعمال غاريلاسودي لايبغا (و غوامان بومبا دي ابالا) هناك أعمال مأساوية ذات موضوع محلي مكتوبة بلغة « كيشنوا » . لسوء الحظ أسماء المؤلفين قد ضاعت وهناك اختلاف في أسمائهم الحقيقية . مع أنه لم يكن هناك مسرح على الطريقة اليونانية أو على أسلوب القرن الذهبي الإسباني (= القرن السادس عشر) ، يبدو أننا لا يقبل النقاش أن أداء مسرحيا كان يتم آنذاك ، مشاهد عن حياة الآلهة والملوك كانت تعرض مع موسيقا ورقص أو بلونها .

هناك عملان أدبيان بارزان كتب بعد الاحتلال الإسباني غير أن المواضيع واللغة والأحاسيس - مع أنها في ترجمة إسبانية - تشهد على أنها حول حقيقة مختلفة لا تمت إلى أوربا بأية صلة . موضوع « أبو أويانتاي » (Apu Ollantay) هو هندي أحر صرف . تحكي الرواية كيف أن أحد قادة الجيش هتك عرض إحدى بنات الملك « الإينكي » ، ويدعى هذا القائد (أويانتاي Ollantay) . يؤد هذا القائد الزواج بالأميرة الحامل منه لكن والدها يرفض طلبه باعتقار ، إذ إن أسرة الملك ، كما هو معروف ، ذات أصل شريف نبيل لا تقبل بالمصاهرة مع أسرة دونها ، والقائد (أويانتاي) ليس ذا دماء ملكية ولو أنه قائد كبير ، فيسترد على ملكيه غاضبا ويشن حربا عليه دامت سنين عديدة ، وبهذا اعتبر حسب الأعراف في هذه الإمبراطورية (الإينكية) مجرما مرتين . ثم يهزم في النهاية فيأت به أمام الملك « الإينكي » الجديد (تويباخ يويانكي Tupaj Yupanki) ليتظر حكم القتل شرعا . ولكن الملك يفاجئ الحضور بالعفو عنه وتعيينه حاكما على « أنتيسويو » (Antisuyo) ويهبه (كوسي كوييلور Kusi Coyllur) زوجة له .

والعمل الأدبي الآخر هو « فاجعة موت (أتاواليبا) (La tragedia de la muerte de Atawallpa) الذي تمحل للنصائب المحتمنة . يروي هذا العمل الأدبي على نحو درامي مأساوي أحداث (أتاواليبا) وخاوفه « وصول الأسبان إلى

(٤) الصمد نفسه ص ١٦٣ .

ملكته ، موته وهدم المملكة . وفي هذه العمل الأدبي إشارة عجيبة وهي أن الاسبان لا يتكلمون بل يحركون شفاههم فقط . ويقوم (فيليپيلو Felipillo) ، وهو مولد خلّاسي ، بترجمة ما يتوون قوله في عبارات مليئة بالاحقار والشتيم المتبدل . يظّل القارى مذهولاً من خضوع (أتاوايا) لمصيره المحت . يبدو مستسلماً إليه في يأس كامل وبمجرد قوّة وعزم ، ولكننا نعلم بأن (أتاوايا) كان عمارياً عظيماً ورجلاً ذا فعالية وهمة عالية . هل إن احساسه بالذنب قد هدّ قواه لأنه أمر باغتيال الملك « الإيتكي » الشرعي (هواسكار Huascar) ويقتل كلّ أسرة والده (هواينا كاباك Huaina Capac) ؟ . إن المؤلّف يريد أن يشير إلى القدر المحتوم الذي لا بدّ من أن يقع ، وقد أخذ يقع ، كما يرد كذلك في كتب التنبؤ لـ (شيلام بالام Chilam Balam) المكتوبة بعد مأساة الغزو . وهناك مرتبة لهذا الملك ، منها :

« يا ودول القفار ،
أيها الطيور المحلقة ،
أيها الصخور والأنهار ،
تعالوا جميعاً لتبكوا معنا
والدنا السيد الملك (الإيتكي) .
لقد تركنا وحيدين ،
في كرب عميق غارقين .
عن أية أفياء ظلال نبحت
ولن نلجأ ونأوى ؟
في أيّ عذاب سوف نحيا
وكم هي الدموع التي مستغرنا ؟
يا (أتاوايا) ، يا مليكي « الإيتكي » ،
علينا أن نلتجئ
إلى حنايا الثرى » .^(٥)

هناك روايات تسمى « عمليّات » تعالج مشاكل الهندي الأحمر وتصف عاداته وخرافاته ، كتبها أدباء أمريكيون لاتينيون في هذا القرن ، يبرز من بينهم الكاتب البيروني (خوسه مازيا أرغيداس Jose Maria Arguedas) . مع أنه ليس هندياً أحمر فقد عاش في جبال البيرويين الهنود الأحمر وكان يتقن اللغتين الإسبانية ولغة « كيتشوا » . ولم يكن يرتاح إلى العبارة الأدبية الإسبانية للتعبير عن مشاعر الهنود الأحمر الذي يعبرون عن أنفسهم بواسطة لغتهم « كيتشوا » . وهكذا شرع في العمل الصعب جداً لإيجاد صيغة لترجمة حقيقة طبائع الهنود الأحمر إلى القشتالية . حلّ هذه المعضلة عن طريق ثلاث وسائل : يستعمل كثيراً كلمات من أغاني « كيتشوا » ويترجمها ، يجعل الشخصيات الهندية الحمراء تنطق بالإسبانية لكن مع تحريفات واستعارات مستمدة من لغة « كيتشوا » مباشرة ، يضيف على شخصيات الهندية الحمراء مسلكاً خلقياً يرجع إلى عهد ما قبل الاحتلال الإسباني . عرف (أرغيداس) كيف يضع أغاني « كيتشوا » في عبارة

(٥) « لاجعة موت (أتاوايا) » ، ترجمة (خوسه لارا) ، كورتالابيا ١٩٥٧ ص ١٨١ .

رفيقة ، كما في روايته « الأنهار العميقة » (Los rios profundos) فحين يودّع (إيرنيستو Ernesto) . وهو الشخصية الرئيسية في هذه الرواية ، أصدقاءه من الجنود الحمر لكي يذهب إلى العالم الغريب في مدرسة « أبانكاى » (Abancay) ينشئون الأغنية التالية :

« لا تنس ، يا صغيري
لا تنس
ربوة بيضاء ،
أعدها .
ماء الجبل ، نبع السهوب ،
صقر ، أحمله في جناحيك
وأعدها جميعا .
ثلج هائل ، يارب الثلج ،
لا تخرجه في الدرب .
رياح معادية ، لا تلمسها .
مطر العاصفة ، لا تدركه .
وهد ، هاوية غيقة ،
لا تقايتها .
يا بقي ،
لا بد أن تعود
لا بد أن تؤوب » .

إن الزهور لدى قبائل « مايا » والقبائل المكسيكية كانت ذات علاقة حميمة بالجنس والخصوبة ، نعث في « ديوان الأغاني » (Libro de los cantares) مؤلفة (دزيتالشة Dzitalche) الذي ترجمه (ألفريد وباريرا ألفاريدو Alfredo Barrera Vasquez) ونشره في المكسيك عام ١٩٦٥ على قصيدة « كاي - نيكتة » (Kay - Nicté) أي نشيد الزهور ، وإليك ترجمتها إلى العربية :

« لقد وصلنا إلى داخل
أحشاء الغابة حيث
لا أحد
سيرانا
ولن يرى ماجتنا نفعله .

لقد أحضرنا زهرة « بلوميريا » (Plumeria) (= منطقة الريش)
 زهرة « تشوكوم » (Chucum) ، زهرة
 ياسمين الدرب ، زهرة . . .
 أحضرنا الرتينج ، القصبة الدنية ، « ثبيت » ،
 كذلك ذيل السلحفاة الأرضية ،
 أيضا الخيار الجديد للجير
 اليابس والحيط
 الجديد من القطن للحيك ، والفنجان
 الجديد
 والصوان الناعم الكبير
 والمقال الجديد ،
 والشغل الجديد من الفزل ،
 وهدية الاورز ،
 حذاء جديدا .
 كل شيء جديد
 حتى الشرائط التي
 تلفت على رؤوسنا
 كي تلمسنا باليلوفر ،
 وكذلك الجمدة
 التي تتر المعجوز (المعلمة) .
 هانحن في قلب الغابة
 على حافة البئر في الصخر ،
 لكي ننتظر
 أن تطلع النجمة
 الجميلة التي تنفث فوق
 الغابة . انزعوا عنكن
 أثوابكن ، انشرن
 جذائل شعركن ،
 أمكنن مثلنا جتن إلى هنا
 فوق الدنيا
 عذراوات ، صبايا

الغزو الإسباني والمشكل اللغوي .

لا ريب في أن فرض اللغة القشتالية بإزاحة اللغات المحلية كان يعني بالنسبة لإسبانيا جانباً مهماً في مجرى السيطرة الكاملة وأساساً من أسس الوحدة في مستعمراتها . غير أن مهمة إسبانيا في الأراضي المكتشفة لم تقتصر على الاستعمار فحسب ، بل تعدت ذلك ، بشكل خاص ، إلى تنصير السكان الأصليين ، وكان هذا كذلك أحد أعمدة السيطرة ، ولذا فقد أولى الملوك الأسبان أهمية كبرى في البحث عن أنجع الوسائل لتحقيق هذا الهدف . في هذه المسألة توضح موقفان لإسبانيا : الموقف الأول نبأه الملك (كارولوس الخامس Carlos V) - عام ١٥٣٦ - حين أوصى ، برأى عملي صائب ، بأن يتعلم المشرفون لغة الهنود الحمر للقيام بأداء مهامهم على أحسن وجه في أمريكا . وهو الموقف الذي اتخذته الملك (فيليب الثاني Felipe II) ، مع شيء من الاختلاف ، إذ عارض الإبادة اللغوية العنيفة . عكف المشرفون من رجال الدين على تعلم اللغات العامة أي تلك اللغات التي يشكل ما يمكن أن تفيد كوسيلة للتعبير في منطقة شاسعة . كان أبطال هذه الحملة للتبشير والمهداية في اللغات الأمريكية المحلية اليسوعيين الذين منذ بداية القرن السابع عشر اكتسحوا بفرقمهم من المبشرين أركان الغارة الأربعة . أكثر التجارب أهمية في هذا المعنى جريت في البراغواي . لقد ساعد اليسوعيون على إبقاء لغة الهنود الحمر حيّة ، وهي لغة « الدغوارتي » وما تزال تحيا في هذا البلد الذي يشكل الحالة القليلة من ثنائية اللغة في الغارة الأمريكية .

لكن لا بد من إدراك أن تعلم اللغة كهدف للمبشرين كان من أنجع الأدوات في التغلغل السياسي - الثقافي . لذلك فإن الأدب راح ينتشر بلغات محلية وكان ذا مضمون مسيحي واضح : قذاسات ، تبشير ، تعاليم ، حياة القديسين ، الخ . لم يمتصوا بالتراث التقليدي الأصلي لدى الهنود الحمر إذ كان الأمر يتعلق بإزاحة « الخرافات » المحلية لتحل محلها مبادئه و الدين الحقيقي » ، وبالتالي فإن المبشرين اهتموا بإعادة إنتاج أو تحويل الاساطير الأمريكية .

إن موقف الملكين (كارولوس الخامس) و (فيليب الثاني) العملي ما كان يعني التخلي عن فرض لغة « قشتالة » المسيطرة ، بلدت الحاجة إلى فرض هذه اللغة حين طرد اليسوعيون من أمريكا عام ١٧٦٧ وغدت قسراً رسمياً بالوثيقة الصادرة عن الملك (كارولوس الثالث) - عام ١٧٧٠ - وفي هذه الوثيقة يأمر : أن يقضى على الاختلافات اللغوية المستعملة في الممتلكات نفسها أي أمريكا وجزر الفلبين وأن لا تستعمل كلغة للمخاطبة إلا اللغة القشتالية . على جميع الأحوال ، مع أن اللغة الأسبانية قد فرضت فإن إجراءات سياسية محضة لم تستطع أن توقف مجرى « تآمر » اللغة القشتالية في الغارة الجديدة ، أي تضييق لغة الفاتح بالفاظ ، بحروف منطوقة على نحو جديد ، بنى نحوية ، بتحويلات في المبني والمعنى ، بصيغ صرفية مختلفة . . .

اللغة البرتغالية في البرازيل .

لقد سادت في البرازيل خلال زمن طويل لغة « الدتوي » المتزجة بقليل من اللغة البرتغالية ، وذلك عائد إلى ضخامة شدة العامل الأوربي . أثناء أواسط القرن الثامن عشر توطلدت سيطرة النخبة الاستعمارية البيضاء - المهجينة فامتدت اللغة البرتغالية بقوة السلام وبتأسيس المجامع الأدبية دافعة بما يسمى « اللغة العام » نحو الداخل ، غير أنه في السجل استمر التكلم بلغة هي مزيج من « دتوي » ومن لهجات أفريقية . .

لغات « كريول » (Crioll) (= أبناء الأوربيين في أمريكا) :

في أمريكا اللاتينية ثمة عدّة لغات « كريولية » ولكن هناك لغة واحدة فقط ذات صفة رئيسية ، ففي بلدان أمريكا اللاتينية وبخاصة في خليج المكسيك وفي جزر الكاريبي تلاحظ تغييرات وتحويلات قام بها « الكريوليون » على اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية ، وفي « لويسيانا » (Louisiana) هناك حاليا ثلاثة أنماط من اللغة الفرنسية المحرّفة .

في أرخبيل الأنثيل ثمة لهجات ذات أصل فرنسي متشابهة فيما بينها وهي تشبه أيضا لهجة « لويسيانا » . وأكثر لهجة شهرة هي لهجة « هايتي » التي يتكلّم بها كلّ سكّان هذا البلد على اعتبارها لغتهم الأم . لهجات أخرى ينطق بها ذور الأصل الفرنسي نجهدا في « لاس بيكينياس انتيلاس » (Las Pequeñas Antillas) (= أرخبيل الأنثيل الصغير) وفي « دومينيكا » (Dominica) و « مارتيكيا » (Martinica) الخ . . وكذلك في « ترينيداد » (Trinidad) وفي « غوايانا » (Guayana) الفرنسية . في الجزر ذات التأثير الفرنسي هناك تحريفات عمليّة في اللغات الفرنسية الأصلية ، وهي وضعية لغوية تشبه وضعية هايتي ، حيثما تجري هذه التحريفات نلاحظ أن الأشخاص عادة يميلون إلى التكلّم باللغة الفرنسية الفصحى التي هي المثل الأعلى في اللغة بالنسبة لهم مع أن اللهجة المحلية تستخدم لأغراض فنيّة مطعّمة باللغة الفرنسية الفصحى .

هناك كذلك عدّة لهجات عمليّة ذات أساس إنجليزي في منطقة « الكاريبي » مثل جزر « فيرجينيس » (Virgenes) و « باربادوس » (Barbados) و « ترينيداد » وكذلك في « غوايانا » وفي « سورينام » (Surinam) أي غوايانا الهولندية وفي « باهاماس » (Bahamas) وفي جامايكا وغيرها .

إن التأثيرات الأوربيّة غير الأيبيرية تركت طابعا بارزا في الآداب الأمريكية اللاتينية اعتبارا من عهد الاستقلال . في أول الأمر كان التأثير الفرنسي هو السائد ، وكانت التأثيرات البريطانية والألمانية تصل عن طريق اللغة الفرنسية عادة . ففي الشعر كما في الرواية والفنصص أخذت تظهر عناصر من الرومانطيكية ، ولكنّ الكتاب الأمريكيين اللاتينيين اقتبسوا من الأوجه العديدة للرومانطيكية ما كان يناسبهم أكثر من غيره .

العصر الأفريقي :

تذكر نظرية « انفصال الفّارات » أن أمريكا ، في الأزمنة الجيولوجية السحيقة ، كانت تشكّل وحدة طبيعية مع أفريقيا ، وحدث في وقت لاحق أن ابتعدت عنها بتأثير القوى الجوفية الموجودة في باطن الكرة الأرضية ، ولذلك نجد في الغارة الأمريكية نباتات وحيوانات شبيهة بما في أفريقيا .

لقد اصطبغ في القرن السادس عشر ، نتيجة لظاهرة الرّق ، أكثر من مائة مليون أفريقي حملوا إلى أمريكا حلا فهلك ثلثاهم خلال رحلة المحيط . ومن بقي منهم حيّا نقل إلى أمريكا حضارة أسلافه وبخاصة إلى جزر الكاريبي . ينحو الكاتب الأرجنتيني (يزيكييل مارتيث ايسترادا Ezequiel Martinez Estrada) إلى عقد مقارنة بين مشكلات أمريكا اللاتينية ومشكلات أفريقيا ، ويؤكد على « جوانب مشكلات حياتنا القومية التي تتسبب في نوع من التاريخ لا يتطابق والأمثلة التي اتخذناها مسبقا كنماذج بل هي بالأحرى تتدرج في تلك البلدان الأفريقية حيث يكشف الاسترقاق

والعبودية عن تشابهات عامة غطية أمام ناظري المراتب المتخصص وعن صور من الحياة مشتركة عند تلك الشعوب التي تمارس سيادتها في الظاهر»^(١).

ظهر موضوع الزنجي في أول عقد من القرن التاسع عشر في الروايات المعادية للرق في كوبا . أولى هذه الروايات هي (فرانشيسكو Francisco) للكاتب (انسيلمو سواريث روميرو Anselmo Suarez Romero) المنشورة من قبل « جمعية مناهضي الرق » في لندن بالإنجليزية عام ١٨٤٠ ، ثم بالاسبانية في مدينة نيويورك عام ١٨٨٠ ، وقد كتبت لتحريك المشاعر ضد الرق وفضائله .

إن « الأفارقة » كانت توجد في بعض مناطق أمريكا ، وبخاصة في جبال الأنديس ذات اللغة الأسبانية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية ، ولكن على مستوى شعبي صرف . هذا العالم المعتقد : عبادات ، طقوس ، معتقدات ، عادات ، أغنيات ، رقصات ، لم يكن قد عثر بعد على تعبير أدبي بل كان وصفاً فحسب . ولقد بدأ الاهتمام بوجود هذا العالم لدى العدليدين من « الاندلسيين » وأكثرتهم كانوا كوبيين بفضل مؤلفات (فيرناندو أورثيث Fernando Ortiz) مثل « السحرة السود » (Los negros brujos) عام ١٩٠٦ و « العبيد السود » (Los negros esclavos) و « مفردات أفريقية - كوبية » (El glosario de afro-cubanismo) عام ١٩٢٤ في الدرجة الأولى . لقد شرع الأدباء في اختبار احتمالات استعمال هذا الفن الشعبي الزنجي ، ففي عام ١٩٣٨ بدأت الطبول تقرر في الغنائية الكوبية « كما كتب يقول ذلك (فيرناندو أورثيث) نفسه . يعني بذلك مجموعات أدبية مثل « راقصة رومبا » (La bailadora de rumba) للكاتب (خوسه س . تاليت Jose Z. Tallet) و « الطقوس الزنجية » (La liturgia naniga) للكاتب (اليخو كارييتير Alejo Carpentier) . لكن الدواوين الثلاثة التي أصدرها (نيكولاس غيّن Nicolas Guillen) : « دواهي النغم » (Motivos de Son) عام ١٩٣٠ ، « سونغورو كوسونغو » (Songoro cosongo) عام ١٩٣١ ، « ويست اينديس ليند » (West Indies Ltd.) (= شركة غرب الهند المحدودة) عام ١٩٣٤ ، هي التي نجد فيها الصوت الأفريقي - الكوبي الحقيقي . وإليك نماذج من أشعاره الأفريقية - الكوبية :

« سيحرت سلة عنب
سيحرت قصب السكر .
« آه ، ياميس ، ياميس
بالميس .
« كنت أروح عبر دروب
حين عثرت بالمنية
- أيتها الصديق - هتفت لي المنية
لكنني لم أجبها ،
لكنني لم أجبها

(١) (الأصل: ماريتيث إيمستاد) : « مقدمة غير ملهنة لختاراته » (Prologo Inmortal a su Antología) للكاتب ١٩٦٤ .

لم أعمل إلا أنني حدثت في المنية
لكنني لم أجيبها^(٧).

لعل أكثر الروايات أصالة من حيث الروافد الأفريقية في كوبا هي « ترجمة حياة عبد هارب » (Biografía de un cimarron) للكاتب (ميغيل بيرنيت Miguel Barnet) المنشورة في هافانا عام ١٩٦٨. نستعرض هذه الرواية حياة رجل بلغ ١٠ سنوات يروي كيف كان يعيش الأقنان السود ويصف الرقصات وأعمال السحرات الأصل الأفريقي.

كان الاتجاه في هايتي وفي أرخبيل الأنثيل نحو ما هو زنجي يأخذ مجراه منذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر. وكان (أنتينور فيرمين Antenor Firmin) في كتابه بالفرنسية « شرعية الأجناس الإنسانية » (Delegalité de races humaines) المنشور في باريس عام ١٨٨٥، و (هانيبال بريث Hanibal Price) في كتابه بالفرنسية كذلك « رد الاعتبار إلى الجنس الأسود من قبل شعب هايتي » (Rehabilitation de la race noire par le peuple d'Haïti) قد هاجما بعض الفكرة القائلة بـ « همجية العرق الأسود وتخلّفه، وحاربا التمييز العنصري الذي كان هذا العرق عرضة له في أفريقيا وهايتي. بيد أن كتاب (جان بريس مارس Jean Price Mars) هو أول حركة فنية روحية حول هذا الجانب وما زالت فعاليتها باقية حتى اليوم، إذ إنه لا يرفض فكرة تخلّف العرق الأسود وضحالة الثقافة في أفريقيا فحسب بل إنه يدرس العادات والمعتقدات ذات الأصل الأفريقي في الشعب الهايتي مطلقا عليها: « مواد إنسانية رائعة » منها تكونت روح الشعب الهايتي الجماعية وقلبه وضميره على نحو شبه كامل. لقد انغمس جيل الثلاثين إلى الأربعين في مملكة الاتجاه نحو ما هو بدائي فطري وما هو أفريقي وافضين القيم الثقافية الآتية من أوروبا متخلدين من أفريقيا جمالا للحنان إلى الفردوس المفقود. أمثلة على ذلك هي ما يقوله (كارل بروارد Carl Brouard) في أحد أبيات شعره:

« أيها الطبل،

حين ترن فإن روحي

تخلّق في اتجاه أفريقيا ».

وما يقوله (كلود فابري Claude Fabry):

« آه، أعطني نغمك الأفريقي العظيم،

يا أيها الطبل العرقي المخروطي الشكل ».

أما (ليون لالايو Leon Laleau) فإنه يتأسف لأن عليه أن يعبر عن أحاسيس قلبه باللغة الفرنسية.

يعكف الروائيون على موضوع « ال بودو » (Vudu)، وهي ديانة عامة الشعب في هايتي. ويتلوه الشعر بأهازير وحيوانات أفريقية ليست في طبيعة هايتي مثل الشيوخ والعرار والتماسيح والفردود والأدغال... الخ.

الشاعر الشهير وشبه الوحيد في أرخبيل الأنثيل الإنجليزي (كلود ماكاي Claude McKay) يعالج مواضيع شبيهة بمواضيع الهايتيين: حين إلى أفريقيا، فقد تجاه أوروبا لأنها استبعدت الزنوج واحتقرت ثقافتهم. كذلك يلتدّ

(٧) نيكولاس لين « النغم الكامل » (El son entero) برونس أبريس ١٩٤٧.

في حماسة بحيلة الزنجي البسيطة غير المبالية وبالدائية ، كما نجد ذلك في ديوانه « أنشودة إلى هارلم » (Home to Harlem المنشور عام ١٩٢٨ .

غير أن الشاعر « المارتني » (ايمه نيساير Aime Cesaire) هو الذي استقطب الانحياز الزنجي في الأرخيبيل الأنثيلي ، وفي قسم كبير من أفريقيا ، ولكنه لم يقم مفهومه لما يدعى « بالزنجية » على أساس من مواد أفريقية - أمريكية نفة ، إذ إن « الزنجية » عند (نيساير) كانت وعيا بمشكلة الزنجي في العالم بأسره . لقد عزم الهايتيون على تقديم فكرة نفوق الثقافة الأوروبية ولكن بلا معنى ولا مبنى . ولكن (نيساير) ، على العكس من ذلك ، رفض قيم المدنية الأوروبية والغريبة عامة ، مدبنا المنطق والعقلية التهجية ، داعياً إلى رؤى زنجية صرفة ، كما في الأبيات التالية :

« مرحى لمن لم يجترعوا أي شيء
لمن لم يسبروا قط أي شيء
لمن لم يقهروا أبداً أي شيء
لكنهم يلهلون ويغيبون
في جواهر الأشياء كلها
متجاهلين ما هو سطحي فيها ،
تسيطر عليهم حركة كل شيء فتخيلهم
غير مبالين بالسيطرة على أي شيء
يبد أنهم يلعبون لعبة الكون
وهم شرارة نار الكون المقدسة
حشاشة أحشاء الكون
يخفقون مع خفقان الكون .

وفي ديوانه « العودة إلى الوطن الأم » (Cahier d'un retour au pays natal) المنشور في باريس عام ١٩٣٩ ، يعبر عن كراهيته للمنطق قائلا :

« إذ إننا نبفض
حضراتكم ، مع متطكم
ونبحث عن الجنون المكتمل ،
عن وضعة جنون أكل لحوم البشر العنيد .
ونطالب بالإعلان عن فشل المدّية « البيضاء »
فاستمعوا إلى العالم الأبيض
وقد تعب من جهده المضني بشكل بشع ،
اسمعوا صرصره أعضائه جسده المتعرجة تحت النجوم القاسية ،
اسمعوا قساوته الفولاذية الزرقاء وهي تعبر اللحم الصوفي » .

إن التأثير الأفريقيّ الموجود في أرخبيل الأنثيل الفرنسي والبريطاني من حيث العرق ولون بشرة السكّان ، فهم في أكثريتهم سود . كانت الاستفادة من المعطيات الأفريقية في الثقافة الفولكلورية ضئيلة ولم تؤدّ إلى نتاج كبير في الأدب بل اقتصر في الأكثر على حكايا عن الحيوانات مثل « الرجل الرّحالة » (Anansi the spider man) المنشور عام ١٩٦٤ للكاتب الجامايكيّ (فيليب م . شيرلوك Phillip M. Sharlock) وعلى العكس من ذلك فإنّ الحنين إلى أفريقيا الذي تحوّل إلى حركة سياسية وهي العودة إلى أفريقيا بزعماء الجامايكيّ (ماركوس غارفي Marcos Garvey) والتي ما تزال حيّة بين آلاف الزنوج في جامايكا ، وكذلك الاتجاه المستوحى من الصوفية والأنغام والأغاني المنتشرة في عدّة نواح من أفريقيا ، كل هذا وذاك يبدو بأن له جذوراً عميقة تنمو الآن بين الزنوج .

شيء آخر عل غاية من الأهمية هو أنه في أرخبيل الأنثيل ذي اللغة الأسبانية وفي مناطق أخرى من أمريكا حيث توجد تجمّعات زنجية كبيرة : الإكوادور ، كولومبيا ، فنزويلا ، البرازيل ، استنبط الأدباء والفنانون موادّ من مقالع الفولكلور الأفريقيّ - الأمريكيّ ، إذ إن كتابا من الإكوادور هو (ادالبرتو أ. أورتيز Adalberto Ortiz) ينظم قصائد مثل « مساهمات » (Contribucion) في ديوانه « الحيوان الخرجيع » [El animal ..erido) المنشور في « كيمو » عام ١٩٦٩ ، على نهج الشاعر الكوبي (نيكولاس غيّن) . في هذه القصائد نجد أبهى شعر مثل :

« تكتسح الدماء الأفريقيّة الحارّة

دماء العرق الأسود .

لأن الروح ، روح أفريقيا ،

التي جاءت إلى هنا وهي مقيّدة بالسلاسل

في أرض أمريكا

أينمت جلوة وقرقة » .

غير أن (أورتيز) يتبنّى بما هو أفريقيّ في الإكوادور ، إذ لا يريد العودة إلى أفريقيا ولا يؤدّ استيراد أساليب أدبية من الكتاب الأفارقة . وهذا ما يقع في البرازيل ، حيث الزنجي والمولّد يشعران بأنّهما برازيليان على الرغم من أن البرازيل هو أكثر قطر غنيّ بالإرث الأفريقيّ من حيث الفولكلور والديانة . ولعل هذا يرجع إلى قوّة العنصر الزنجيّ فيها ممّا جعلها أصيلة^(٨) .

أمريكا بلد المستقبل :

يقول (هيجل) : « إن أمريكا هي بلد المستقبل . وسوف تظهر أهميتها التاريخية في الأزمنة المقبلة ، ربّما من خلال الصراع بين أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية . . . إنّها بلد الحنين بالنسبة لكل أولئك الذين شعروا متاحف أوروبا التاريخية العتيقة . . . فالذي حدث إلى الآن ليس سوى صدى العالم القديم وانعكاس أسلوب الحياة الآخر هذا . على أن أمريكا بصفتها دولة المستقبل ليست مهمّنة فالفيلسوف لا يتنبّأ »^(٩) .

(٨) هولندا في هذا على دراسة (جورج روبرت كوثلارد George Robert Coathard) المفضة في كتاب « أمريكا اللاتينية في آسيا » ص ٦٢ - ٦٩ .

(٩) « دروس حول فلسفة التاريخ العالمي » ، ترجمة (ج . غارس J. Gars) ، مطبعة ١٩٦٨ .

وعلق (يسار فيرنانديث مورينو Cesar Fernandez Moreno) - هو شاعر وباحث أرجنتيني - على مقولة (هيجل) هذه قائلا : «والآن وقد مرّ قرن ونصف من الزمان منذ أن تنبأ (هيجل) بمستقبل أمريكا في حين كان يذكر أنه يرفض أن يتنبأ بشيء فإن ما ارتآه كمستقبل هو الآن حاضر أمريكا ، إن الفأزة التي كان يرى فيها الطبيعة قد أصبحت بالفعل تاريخاً . لقد تحدّث (هيجل) عن أمريكا الشمالية والجنوبية ، وها هي واحدة من أعنى أمم الأرض قائمة في أمريكا الشمالية الآن ، ثم نجد أن أمريكا الجنوبية ، تحت اسم أمريكا اللاتينية الشائع ، تمثل فكرة من أكثر أفكار العالم في الوقت الحاضر إثارة للمجدل والنقاش . . .

والى ذلك ، فالانفجار السكاني ، إن قبلنا هذا الاصطلاح التكنولوجي كوصف لحقيقة ميلاد الإنسان ، هو بمعدّل ٢,٨٪ سنوياً ، أي من أكبر المعدّلات في معظم أنحاء العالم ، وعدد السكّان في أمريكا اللاتينية يزيد عن ٣٤٢ مليون نسمة ، موزعين توزيعاً غير منتظم على مساحة ٢١ مليون كيلومتر مربع . وهذا الانفجار ، في الإطار الاقتصادي للبلدان المتخلّقة ، يحدّد المنطقة بانفجار سياسي على نحو متعاقب . واستمراراً لهذه السلسلة من الانفجارات أو الانفجار المتسلسل اعتور أمريكا اللاتينية انفجار آخر هو الانفجار الثقافي الذي هو مناط اهتمامنا على وجه التحديد هنا^(١٠).

ثقافة أمريكا اللاتينية : وحدة وتعدد

يقول (خوسه لويس مارتينيث Jose Luis Martinez) - هو أستاذ في الجامعة الوطنية المستقلّة بالمكسيك - في مقال له بعنوان «وحدة وتعدد» (Unidad y diversidad) :

«إن الميزة الأولى لأمريكا اللاتينية هي : وجودها على هذا النحو الذي هو عليه ، أي أنها مجموعة مؤلّفة من واحد وعشرين قطراً ، ذات وشائج تاريخية واجتماعية وثقافية جدّ عميقة تجعل منها وحدة في معان كثيرة . .

احتل الأسبان والبرتغاليون هذه المناطق التي تشمل أكثر من نصف القارّة الأمريكية واستعمروها خلال القرن السادس عشر ، وفرض الأسبان لغتهم على تسعة عشر قطراً بينما نشر البرتغاليون لغتهم في البرازيل وهو قطر شاسع جدّاً حتى أنه يبدو وكأنّه قارّة وحدها . وكان لهذه الأقطار جميعها تاريخ وثقافة وتطوّر أدبي متشابه . كان في أمريكا سكّان كثيرون وثقافات محلية أصيلة وشروط جغرافية خاصّة في كلّ منطقة من مناطقها فجاء اليبسّيون ، أي الأسبان والبرتغاليون ، ليفرضوا سيطرتهم على الناس والثقافة والطبيعة ، ولكنهم كانوا عاملاً مهمّاً في عملية التوحيد فيها بين هذه المناطق ، أي في خلق هذه الأمة من الشعوب التي ندعوها أمريكية - لاتينية ، والتي لها لغات وتكوين ثقافي وديني وتركيب عصري وبنى اقتصادية متشابهة جدّاً . .

إن التناقض في هذه المجموعة من البلدان ذات الأصل الهندي الأحمر وذات اللغات اللاتينية يمكن أن يفسر لنا التساؤلات الملحة التي يطرحها عادة المثقفون الأمريكيون اللاتينيون حول هويّتهم وذاتيتهم وأصالتهم وحول طبيعة ثقافتهم . كان المفكّرون الأمريكيون اللاتينيون أثناء القرن التاسع عشر يتأملون دوماً في كيان أمريكا اللاتينية

(١٠) في الكلمة التي كتبها لكتاب : أمريكا اللاتينية في أدبها ، ص ٥ .

ومصيرها ، وفي القرن العشرين شرعوا في جدلية تساؤلات أكثر منهجية بالبحث المعنون بـ « ست مقالات في البحث عن تعبيرنا » (Seis ensayos en busca de nuestra expresión) الذي كتبه (بيدرو هنريكث أورينا - Pedro Henríquez Ureña) عام ١٩٢٨ . ثم شرعوا في امتحان جوهر كل واحدة من هذه الثقافات الوطنية . إن خسوف أوروبا في نهاية الحرب العالمية الثانية ومذهب الوجودية الذي كان سائداً آنذاك قد غديا البحث عن الوجود والكيان والمصير بالنسبة لأمريكا اللاتينية وكذلك استنباط الملامح المحلية في الثقافات الوطنية ، ولكن الموجة انحسرت فأخذ الأمريكيون اللاتينيون ، بدلا من التنظير ، ينشرون أدبهم على مدى العالم كله ويتكلمون ويكتبون عن مزايا شعرائهم وروائيهم دون أن يهتموا فيها إذا عبروا بلديهم عن أمريكا أو عن أنظارتها^(١١).

الأدب الأمريكي اللاتيني خلال القرن التاسع عشر :

في الثلث الأول من القرن التاسع عشر أخذ الأدب الأمريكي اللاتيني يكتب طائفة عائلية شديدة مما جعله يسهم بشكل ممتاز في المجرى المعقد لعملية صنع الثقافة . إن الأجيال الثلاثة التي ظهرت في حدود الثلاثين سنة الأولى من القرن التاسع ، حين أخذت الجمهوريات الجديدة تواجه نزاعاتها الداخلية للعمل على حلها باستثناء البرازيل التي كانت مملكة مستقلة حتى عام ١٨٨٩ ثم اتخذت النظام الجمهوري ، تبنت منهجا خاصا بها لإبداع أدب يعبر عن طبيعتها وعاداتها ، فقد عكف شعراء وروائيون ومسرحيون وكتاب مقالات على التفتي بفنان الطليعة الأمريكية واستنباط خصائص طبائعها وعاداتها وخاصة الشعبية منها .

من المنظر المتشابه في أدب أمريكا اللاتينية خلال هذا القرن ، ومن قوائم آلاف الكتاب وعشرات الاتجاهات والأساليب الأدبية ، يمكن إبراز ثلاثة جوانب تمثل هذا الأدب على نحو ممتاز وهي : القصص « العادات » (La narración costumbrista) ، شعر الفروسية الرعوي (La poesía gauchesca) والحياة الشعبية ، نثر المفكرين .

(أ) القصص « العادات » :

كان أدباء العادات في أمريكا اللاتينية يصفون مجتمعات في حالة انتقال ، فيها بعض من قوالب وعادات استعمارية تبذرت لدى الطبقة العالية ، ولكن الاستقلال الحديث العهد قد أنتج مشاكل كثيرة ويدت على السطح نزاعات نتيجة عدم التكافؤ الاجتماعي ، كانت المقالات التي تعالجها تستهزئ من هذا الوضع بروح من الفكاهة . إن الأوج الذي بلغه اتجاه وصف العادات وبخاصة في البيرو والمكسيك وكوبا وكولومبيا وتشيلي وفنزويلا لم يكن عائدا بشكل مقتصر إلى الرغبة في تقليد النماذج الأسبانية بل كان يتجاوب كذلك مع السرعة في إيجاد الهوية الذاتية لدى هؤلاء الكتاب وفي الشعور على التعبير الوطني الأصلي .

إن أكثر الفروع ازدهارا في الوصف العاداتي يادب أمريكا اللاتينية كانت الرواية ، فتجميع لوحات العادات لم يكن ليكني في سبيل خلق رواية ذات مستوى جيد ، ولقد فهم الأدباء ذلك الأمر وقبلوا التحدي فواجهوا مشكلة الوصف العميق الشامل للمجتمعات الجديدة وبرز منهم أكثرهم امتلاكاً لروحية مؤهلة لذلك في تلك الفترة . . . وحين

(١١) في دراسته المشهورة في هذا الكتاب من ٧٣ ، وقد استغنى كثيرا من دراسته القيمة هذه .

قبلا هذا الأمر انتقل لأفضل الروائيين ، أحيانا عن وعي وتصميم ، مدفوعين بتغل مشاهد العادات ، من الرومانطيكية إلى الواقعية ، مبشرين بذلك عن تفويض الرواية في أمريكا اللاتينية .

ولقد أسهم السلام النسبي الذي تمتعت به البرازيل خلال القرن التاسع عشر - في تناقض مع الغلافل الدائمة في الأنظار الأمريكية ذات اللغة الأسبانية - في ازدهار الرواية بهذا البلد خلال النصف الثاني من ذلك القرن ، فانتج أفضل الروايات خلال هذه المرحلة .

إن الشخصية البارزة في الأدب البرازيلية هو (خواكيم ماريّا ماشادوي اميس Joaquim Maria Machado de Assis) (١٨٣٩ - ١٩٠٨) ، كل حياته كانت صراعاً صامتاً مشيراً للحزن ، فلقد كان « مولاتو » (Mulato) = خليط الدماء فقيراً مدقماً شبه لجلاج تنام في الكلام ، يصاب بالصرع أحيانا ، فاستطاع أن يقهر بشكل جذري منصفاته بحيث إنه في أعماله الأدبية لا يتطرق إلى أي ظل من ظلال طفولته السوداء لكي يقتصر فقط على الإنسان ، على الرجال والنساء كنماذج للطبقة البرازيلية الوسطى ، متطوّراً أحيانا إلى مشاكل جسدية وقضايا روحية العادية . ولم يلتفت إلى الغاية كذلك لم يعن بالفلاح إذ كان غارقاً في عواطفه المحمومة وعاكفاً على تنقيش أسلوبه وتزيينه لكي يقترح على بلده أن يضع الوجه البرازيلي الآخر ذا الصرامة وذا الفكاهة معا . من رواياته : (مذكرات لاحقة لـ « براز كوباس ») (Memorias Posthumas de Braz Cubas) عام ١٨٨٠ ، « كينكاس بوربا » (Quincas Borba) عام ١٨٩١ ، « السيد كاسمورو » (Don Casmurro) عام ١٩٠٠ وله عدّة قصص رائعة .

عرفت كولومبيا كذلك روائيين جديدين في وصف العادات انطلاقاً من المنتصف الثاني للقرن التاسع عشر ، من بينهم (توماس كارسكيا Tomas Carrasquilla) (١٨٥٨ - ١٩٤٠) إذ يمثل فترة من أعلى فترات وصف العادات في أمريكا اللاتينية . وهي فترة فريدة من نوعها بالنسبة لهذا الكاتب الكولومبي غير المعروف إنذاك . وما هو غريب حقاً أن تواريخ رواياته المنشورة من عام ١٨٩٦ حتى عام ١٩٣٥ تتطابق مع أوجه « الاتجاه المحدث » (Modernismo) . مع أنه كان يعرف أدياء عصره فقد تقوَّع في منطقته لكي يجد نفسه وليحاول أن يعرف فهم معاصريه من البشر . وبهذا كتب أعماله الأدبية التي تتخطى شكلياً ضمن الاتجاه الواقعي الروائي لوصف العادات ، الذي قلّ شأنه في تلك الفترة ولكنه اتخذ لديه مستوى فنياً راقياً ورؤياً إنسانية عميقة نافلة ولغة شبيهة وجدها في ذاته فجعلها جزءاً من أسلوبه الأدبي . كتب قصصاً عديدة وأربع روايات طويلة : « ثمار أرضي » (Frutos de mi tierra) عام ١٨٩٦ عن شعب أرضه ، « عظمة » (Grandeza) عام ١٩١٠ حول مجتمع « ميدلين » (Medellín) ، « سيولة يوليوي » (La marquesa de Yoyombi) عام ١٩٢٦ حول ماضي مدينة « انتيوكيكية » (Antioquena) في القرن الثامن عشر ، « منذ زمن » (Hace tiempos) عام ١٩٣٦ وهي استهداء شامل لتجاربه وللأجواء التي عرفها .

أمّا الرواية العاداتية في المكسيك فقد كان لها قاصّان رائعتان هما (مانويل باينو Manuel Payno) (١٨١٠ - ١٨٩٤) و (لويس اينكلان Luis Inclan) (١٨١٦ - ١٨٧٥) . وأهم رواية للأول هي « رجال عصابات ريو فريو » = النهر البارد (Los bandidos de Río Frio) (١٨٨٩ - ١٨٩١) وهي هزلية إنسانية عن حياة المكسيك في المنتصف الأول من القرن التاسع عشر ، ويتلّوها الروائي هو قصص متسلسل سهل الأسلوب ركيكه مسيطرة لذوق الجمهور ،

تتضمن وصفا لعادات كل طبقات مجتمع تلك الفترة . أما شخصية الثاني فإنها فريدة من نوعها فقد كان « قرويا » (Ranchero) يكتب العبارات الدقيقة المصّرة عن حياة للأرض والمجتمع في الضيق . روايته الرئيسية هي « خبث » (Astucia) (١٨٦٥ - ١٨٦٦) ، وهي قصص طويلة عن مغامرات مهزّرين للتبخ ، تمكّن منظرا وديّنا ذا ألوان للحياة الفلاحية المكسيكية في منتصف القرن التاسع عشر .

نجد تناقضات المجتمع في كوبا موصوفة وصفا واقعيّا في رواية « ثيبليا بالديس » (Cecilia Valdes) (١٨٣٩ - ١٨٧٩) للكاتب (ثيريلو بيايبرده Cirilo Villaverde) (١٨١٢ - ١٨٩٤) الذي كان الياذى في فن الرواية في بلده كوبا .

ونعثر على وصف للأجواء التشيلية وصراع الطبقات الاجتماعية في منتصف الثاني من القرن التاسع عشر في روايات (البرتو بليست غانا Alberto Blest Gana) (١٨٣٠ - ١٩٢٠) .

(ب) الشعر الفروسي الرعوي :

كانت أرض الأرجنتين الشاسعة في منتصف القرن التاسع عشر قليلة السكّان غير مأهولة . في تلك السهوب الشاسعة المديدة ، أثناء ما كان البيض يسطهدون الهنود الحمر ويلاحقونهم ليقضوا عليهم بدأ يتشكل ، منذ نهاية القرن الثامن عشر ، طراز من راعي بقر ، ابن بلد أو هجين دعي « غاوتشو » (gaucho) . أولئك السكّان الفرديون من نوعهم في السهوب « بابا » (pampa) كانوا يقيمون بفضل وفرة الخيول والأبقار الوحشية ويرتدون ملابس تقليدية عرفوا بها وكانوا يقيمون على وجوههم من مكان إلى مكان . كتب (سارميتو Sarmiento) عن أنماطهم : الرائد المستقصي ، السكّبر ، الراعي الشرير ، المغني ، الصياد ، صفحات النموذجية أخذت تبعد أسطورة وحكايا جذابة .

وجدت في الأرجنتين وفي الأروغواي حياة الرعاة المستقلة الحرة وهجنتهم المتميزة التي كانوا يعبرون بها عن حياتهم ومغامراتهم سلسلة متعاقبة من الشعراء الذين نقلوا تلك الملاحم الأسطورية في إبداع أدبي فريد من نوعه ، وهو ما يدعى « الشعر الفروسي الرعوي » (gauchesca poesia) . من حيث الشكل هذه القصائد ، كما هو « الكوريديو » (Cocrido) (= الحذاء) المكسيكي ، استمرار آخر له « رومانتيرو » (Romancero) (= الرجز) الأسباني القديم ، وهي مبنية كذلك ، ما عدا القليل منها ، على بحر ذي ثمانية مقاطع (betsilabos) .

بلغت هذه القصائد الفروسية الرعوية انتشارا شعبيا واسعا ونشرت في مئات من الطبقات ، وكانت تشدّد حول مواعد النيران بينما يصب « الماته » (El mate) في كؤوس ، وكان الكثيرون يحفظون قصائد طوالا عن ظهر قلب .

لقد كتب الشاعر الأوروغواي (بارتولومه هيدالغو Bartolome Hidalgo) (١٧٨٨ - ١٨٢٢) شعرا بلهجة الرعاة يدعى « ثييليتوس » (cielitos) (= « أهانج ») ومحاورات شعبية منذ عام ١٨١١ . وبهذا كان المبادر في إبداع نغم القصائد الفروسية الرعوية العظيمة وفي خلق دواعيها وأجوائها المطابقة . وكان يبيع ، كما عاصره الشاعر المكسيكي (فيرناندث دي ليزاردي Fernandez de Lizardi) في شوارع عاصمة الأرجنتين هذه « الأهانج » التي ينظمها . واشتهر كذلك (هيلاريو اسكاسوبي Hilario Ascasubi) (١٨٠٧ - ١٨٧٥) ، وهو أرجنتيني مولّد هجين ، بهذا

النوع من الشعر الغروسي الرعوي، ومن أبرز دواوينه (سانتوس ييغا) (١٨٥٠ - ١٨٧٢)، وهذا الديوان هو عبارة عن قصيدة طويلة جداً مؤلفة من قصص قصيرة ووصف للمعادن في السهوب والمراعي.

تألف الدفعة الثانية من شعراء الغروسية من الشعاعين الأرجنتينيين (إستانيسلاو ديل كامبو Estanislao del Campo) (١٨٣٤ - ١٨٨٠) و(خوسه هيرنانديث Jose Hernandez) (١٨٣٤ - ١٨٨٦). نظم الأول قصائد بلغة عادية، ولكن شهرته جاءت عن طريق «فاوستو» (Fausto) (١٨٦٦) وهي قصيدة طويلة يروي فيها الحديث الدائر بين راعين، أسدما كان قد شاهد تمثيل مسرحية «فاوستو» مؤلفها (غونود Gounod) وهو يحملها ويروي أحداثها كما لو كانت حقيقة بروح من الفكاهة والهلزل. أما الثاني فقد عرف حياة الرعاة ومارسها بفضل أعمال والده الذي كان يتردد على الفغار والسهوب لما له فيها من تجارة مع الرعاة. كان هو موظفاً عاماً في الدولة ونالاً وصحفيًا يكتب عن المعارك. وعمله الأدبي «الراعي (مارتين فييرو)» (Martin Fierro) هو عمل نموذجي، وهي قمة هذا النوع من الشعر وموجزه. هذه القصيدة الطويلة الأولى من نوعها تروي لنا غرّد (مارتين فييرو) على المدنية التي هي في رأيه ظلم وضغط، فلقد اقتلع من حياته السعيدة لتفرض عليه الخدمة العسكرية القاسية البالسة في الحدود إلى أن أصبح «راعيًا سيئًا» سكيرًا، قاطع طريق، مجرمًا. والقسم الثاني للمعنون به «عودة (مارتين فييرو)» (١٨٧٩) تمحكي عن حياة البطل مع الفئد الحمر الذين آووه إذ التجأ إليهم، ثم عاد إلى أرض البيض حيث قضى بقية حياته بعد أن بلغ أرذل العمر متذكراً ماضيه مثملاً في حياته التمسّة.

إن إحدى مزايا قصيدة (مارتين فييرو) هي الحقيقة الإنسانية التي عاشها بطل، فلقد جرفه الخطأ التعميس نحو السوء، ولكن ما يزال في قلبه إنسانيته غير القابلة للشوبه، الساعية نحو الخير ونحو ناموس يحترمه بعمق وإن كان غير مكتوب، ولكنه أعراف من القيم والشهامة. وهناك كذلك تناقض صائب موفّق بين الفعالية الفنية في القسم الأول وبين النغم المتأمل المستدعي الحكيم الذي يسيطر على القسم الثاني. وفي القصيدة كلها يسيطر الشاعر لغويًا سيطرة كاملة على جميع العناصر الفنية في القصيدة. ونجد أن لهجة الرعاة تغدو لديه غنية بكلّ قواها وإيجاماتها الفنية.

(ج) نثر المفكرين المؤيدين :

لا يبعثر على أفضل النثر الأمريكي اللاتيني خلال القرن التاسع عشر في الأدب النقي بل في التأملات الاجتماعية حول مساويء الجمجم وفي النظرات حول القضايا التاريخية الحضارية، وفي مقالات الحوار والدفاع عن الآراء وأحياناً في النقد الأدبي. ولعلّ هذه الحماسة المستعجلة العميقة وهذه العاطفة الجامعة وهذه القناعة المطلقة هي ما تدفع المفكرين اللاتينيين إلى أن يبدعوا كتاباتهم بأسلوب ذي قيمة إبداعية.

على مدى هذا القرن ظهر في جميع أقطار أمريكا اللاتينية رجال ناضلوا في سبيل الحرية والثقافة متجاوزين الطموحات الشخصية والخلاقات المذهبية، وكان بعضهم كتاباً من الطراز الرفيع كذلك، مثل الكاتب الأرجنتيني (دومينغو فاوستينو سارميتو Domingo Faustino Sarmiento) (١٨١١ - ١٨٨٨) والكاتب الفنزويلي (اندريس بيو Andres Bello) (١٧٨١ - ١٨٦٥) والكاتب الأكوادوري (خوان مونتالبو Juan Montalvo) (١٨٣٢ - ١٨٨٩).

والكاتب البورتوريكي (أوجينيو ماريا دي هوستوس Eugenio Maria de Hostos (١٨٣٩ - ١٩٠٣) والكاتب البيروي (مانويل غونزاليث برادا Manuel Gonzalez Prada (١٨٤٨ - ١٩١٨) والكاتب المكسيكي (خوسيه سيرا Justo Sierra (١٨٤٨ - ١٩١٢) والكاتب البرازيلي (روي باربوسا Ruy Barbosa (١٨٤٩ - ١٩٢٣) والكاتبين الكوبيين (إينريكيه خوسيه بارونا Enrique Jose Varona (١٨٤٩ - ١٩٣٣) و(خوسيه مارتى Jose Marti (١٨٥٣ - ١٨٩٥). ومن بين الجنود المناضلين في سبيل استقلال بلدتهم ظهر أديب عمتاز ألا وهو القائد الفنزويلي (سيمون بوليفار Simon Bolivar (١٧٨٣ - ١٨٣٠) الذي كتب ثلاثة آلاف رسالة ومائتي خطاب ونداء، وكان أسلوبه في الكتابة أسلوباً أنيقاً لامعاً ثورياً كما كان في السلاح^(١٢). كان القلم بالنسبة للزعيم (سيمون بوليفار) خادماً للسيف بينما كان المفكرون الأمريكيون اللاتينيون يعتبرون الكلمة سلاحهم الفعال، وكان جلهم على مستوى أدبي رفيع، وكما كانت لهم من محاسنات ونزاعات عقائدية، خذ مثلاً على ذلك تلك المعركة الأدبية التي شنها (مونتالبو) ضد الديكتاتورية اللاهوتية التي أقامها (غارثيا مورينو Garcia Moreno) أو الحملة العنيفة التي أثارها (غونزاليث برادا Gonzalez Prada) ضد الظلم الاجتماعي والتنمية في المجتمع البيروي. ولقد كتب (مونتالبو)، بالإضافة إلى أعماله الأدبية النضالية، «الفصول التي فانت (ثيربانتيس)» (Los capitulos que se le olvidaron a Cervantes) (١٨٩٨) و«هندسة أخلاقية» (Geometria moral) (١٩١٧)، وكلاهما نشر بعد وفاته، وهما كتابان بارزان من حيث الأناقة والفصاحة في أسلوبهما الثري الراقى. ولقد كان (غونزاليث برادا)، بالإضافة إلى أنه كان المبادر في إيقاظ الوعي الاجتماعي في بلده، شاعراً، ومع أنه في شعره أحياناً ظل يستعمل النقد اللاذع والهجاء السياسي الذي كان يستخدمه في نثره، فقد نظم صيفاً شعرياً على النمط القديم وأستوحى من الماضي الهندي الأهر في البيرو.

وحين تصادف أن تلاقى في تشيلي كلٌّ من (بيرو) و(سارميتو Sarmiento) جرت بينهما مناظرة أمثودجية حول نقاوة اللغة والحرية الرومانطيقية في التعبير. وفي هذه المناظرة بدأ طابع (بيرو) أكثر تطابقاً مع صفات العالم المعلم ولكن بروح المصلح الاجتماعي. كان أحد المبادرين في الاعتناق الأدبي في قصيدته الرائعتين المدعوتين بـ«غابات أمريكية» (Silvas americanas) اللتين تتفنيان بالطبيعة الأمريكية وعماضيها التليد.

كان (سارميتو)، على العكس من صاحبه، روحاً عارمة فيه اجتمعت العاطفة المتأججة نضالاً والرقبة في التطور والتنمية. فلقد كانت حياته خصبة معطاء غنية. ناضل بالسلاح والقلم ضد الطغيان، وترك لنا بحثاً أمثودجياً هو (فاكوندو) (Facundo) (١٨٤٥)، وهو تشریح مصيب للواقع الأرجنتيني لتحليل للشائبة الجدلية: المدنية والحمجية، وحين صار رئيساً لجمهورية بلده (١٨٦٨ - ١٨٧٤) قام بعدة إصلاحات شاملة واسعة، وأفضل أعماله الأدبية، بالإضافة إلى (فاكوندو) هي أسفار (Viajes) (١٨٤٩) و«تذكريات مقاطعة» (Recuerdos de provincia) وخطب كثيرة ومقالات صحفية، وهي مكتوبة في عجلة وأسلوب مضطرب وهو مع (ماري) من أفضل كتاب أمريكا اللاتينية ومن أفضل روادها الأصليين.

(١٢) بعد الآن (غابرييل غارثيا ماركيث) رواية مستوحاة من حياة هذا الأديب القائد.

أما (روي باربوسا) فقد كان مشرعا مذكورا في البرازيل ومنظرا للجمهورية التي أعلنت فيها عام ١٨٨٩ ، ومناضلا في سبيل إلغاء العبودية والرقق وكتابيا لامعا في « رسائل إنجلترا » (Cartas de Inglaterra) (١٨٨٩) . ومع أن (أوخينيو ماري دي هوستوس) كان بالدرجة الأولى ناقدا أدبيا ممتازا إذ ألف « حكم نقد لمسرحية (هملت) » (Juicio a Hamlet) (١٨٧٢) وكتابيا أخلاقيا كيا في مؤلفه « أخلاق اجتماعية » (Moral social) (١٨٨٨) وداعية إلى التعليم في سانتو دومينغو ، فقد كان يناضل في طموح عال من أجل أن يصبح بلده بورتوريكو مستقلا ليشكل جزءا من الاتحاد الأنطيلي . نظم (خوستو سيررا) التربية المكسيكية وأسس الجامعة الوطنية ، وكان كذلك شاعرا وناقدا أدبيا ومؤرخا كيا في مؤلفه الغد « تطور سياسي للشعب المكسيكي » (Evolucion politica del pueblo mexicano) (١٩٠٠ - ١٩٠١) . (إنريكيه خوسه بارونا) أناد التربية في كوبا وكان مشجعا ثقافيا وكتابيا ذا أسلوب صقيل في المقالات المقترضة وفي الغد الأدبي كيا نرى ذلك في « من بلدتي بيليديرة » (Desde mi Belvedere) (١٩٠٧) وفي « بنفسج وقريص » (Violetas y ortigas) (١٩١٧) .

أما (خوسه مارتى) فحدث لا حرج إذ كان أحد هذه الشخصيات الفريدة من نوعها ، منذ صباه أخذ يناضل من أجل استقلال بلده كوبا وحكم عليه بالأشغال الشاقة ونفي إلى اسبانيا (١٨٧١) . والقسم الأكبر مما تبقى من حياته قضاه في المنفى ما عدا فترة وجيزة قضاه في كوبا ما بين عام ١٨٧٨ وعام ١٨٧٩ ، بيد أنه خصص القسم الأكبر من مؤلفاته إلى كوبا ومشاكلها السياسية مع أنه كتب كذلك الكثير عن الفن والأدب والسياسة والأحداث والشخصيات في القطار الأمريكية اللاتينية وفي البلدان الأوروبية التي زارها وسلسلة طويلة عن الولايات المتحدة الأمريكية التي قضى فيها أعوامه الأربعة عشر الأخيرة . وحين توصل في النهاية إلى إعداد أناس ذوي إرادة حاسمة مصممة على تحقيق الاستقلال لبلده كوبا وتحضير الحرب في سبيل هذا المسعى توفي في كوبا بعيد العودة إليها بقليل . نشر في أواخر أيامه أعمالي في صحيفته مليئة بالانكار والنوايا السياسية والملاحظات حول الطبيعة بالإضافة إلى تسجيل وقائع حرب العصابات التي كان هو يوجهها ضد اسبانيا في سبيل استقلال كوبا .

الرومانطيكية في أمريكا اللاتينية :

كانت أمريكا خلال الاستعمار مبعث رؤية رعوية غرامية . ومع حلول عهد الاستقلال أخذت هذه الرؤية تتبدل بشكل جوهري وبدأ الاهتمام بأمريكا اللاتينية مع أن المواضيع لم تتغير . فعلا فقد استمرت هذه المواضيع نفسها ، أي تلك المواضيع التي كانت تجذب اهتمام كتاب عديدين في عهد الاستعمار أي الطبيعة الأمريكية الجذابة الخلابة . شرحت المجموعة الرومانطيكية في أمريكا اللاتينية ، على وجه الخصوص (اندريس بيلو Andes Bello) في البلدان المتكلمة باللغة الأسبانية و (غونكالبيس دي مغالهايس Goncalves de Magalhães) في البرازيل بوضع برنامج عدد : لا بد من الاجابة بأدب مختلف على واقع سياسي جديد . على الاستقلال السياسي أن يقدم تحاوتا لمعهد الاستعمار بما في ذلك الحفل الثقافي ، وقد قال (غونكالبيس دي ماغالهايس) ، وهو في باريس ، بأن التحرر الأدبي يتم من خلال « القوة الموحية لدى طبيعتنا » وراح أتباعه يرددون ذلك في حماسة مفرطة ، وكان (اندريس بيلو) قبيل ذلك قد تبني الفكرة نفسها وعبر عنها في صفحات « المكتبة الأمريكية » التي نشرها في لندن بالتعاون مع مجموعة معتزلة كانت

تقيم في إنجلترا . وارتأى الرومانطيكون ان هناك مرحلتين للتقرب من الطبيعة في المرتبة الأولى « الفعالية في الطبيعة الأمريكية » ، على حد تعبير (مورينغو MORINIGO) ، وهي مرحلة تشخص فيها الغابة والبر والجبل ويشفي عليها صفة الحياة . وفي المرحلة الثانية على الإنسان أن يتفاعل مع محيطه ولكن في الوقت نفسه عليه أن يتصارع معه . في هذه الفكرة النابعة من إرادة الإنسان الأمريكي - الجنوبي في تغيير ذاته ضمن وسطه الطبيعي تكمن الحلقة الأساسية في البرنامج الرومانطيسي ، وقد توافقت هذا البرنامج مع ولادة حكم الأقلية ذات الأصل الأوروبي الذين كانوا مسئولين على المزارع والمنازل و' المناجم والغابات ومصادر المياه النخ . وقد تركزت فعاليتهم على تحويل الثروات الطبيعية إلى مصادر إنتاج اقتصادي .

كان لبرنامج الاستقلال الأدبي الذي سته الرومانطيكون امتداد كامل في موقف الكتاب الناشئين خلال العقد الثاني من القرن العشرين أي انطلاقاً من الثورة المكسيكية عام ١٩١٦ . وقد تولى هؤلاء الكتاب كذلك مهمة أخلاقية وحاولوا مثل الرومانطيكين البحث عن الهوية الأمريكية الجنوبية ، غير أن الأحوال كانت قد تبدلت والعقائد قد تحولت وتغيرت ، فبالنسبة للرومانطيكين الأوائل كانت نقاط الارتكاز هي الليبرالية السياسية والاقتصادية مضافة إلى الفكرة الوضعية للتقدم . حين برز هذا الجيل المسمى « جيل المشاكل الاجتماعية » كانت الثورة المكسيكية في أوج مسيرتها ، وبعدها يقلل نشبت الثورة الروسية فصبغت هذه الأحداث السياسية مؤلفات هذه الفترة وجعلت الاهتمام الأساسي لدى الكتاب ينصب في المواضيع الاجتماعية التي أضفت على أدب هذا الجيل صفة الالتزام . وقسم من هذا الأدب اصطبغ بطابع مستمد من الأفكار الماركسية ، وكان أحد منظري هذا الأدب الماركسي هو (خوسه كارلوس مارياتيجوي Jose Carlos Mariategui) . ومن العجيب أن فكرة الفداء والخلاص قد برزت في هذا الأدب بالإضافة إلى الطابع الانساني الذي سادته كلياً . فبالإضافة إلى اكتشاف الطبيعة وتحولها ، وهو ما دعا إليه الرومانطيكون كقاعدة للهوية الأمريكية اللاتينية ، طغت فكرة فضح المساويء الاجتماعية وإدانة الاستغلال الطبقي .

قسم كبير من هذا النثر القصصي المدعور رواية الأرض كان له منحي شبيه جداً بالرواية ذات السمة الرومانطيكية خلال القرن التاسع عشر : الإعجاب بالطبيعة الريفية لجعلها مشمرة منتجة ، مواجهة الإنسان للقوة الغاشمة سواء في البيئة ام في المجتمع . وأثناء ذلك كان التاريخ قد تبدلت ملامحه منذ عهود الجيل الرومانطيسي ، ولم تعد اسبانيا هي هدف الهجوم من قبل كتاب البلدان الناطقة بالاسبانية إذ أن الاستعمار الأسباني قد ولى ، ولذلك شرع في كتابة أدب ضد الامبريالية لإدانة الغزو الأوروبي غير الأيبيري والتدخل الأمريكي الشمالي وإدانة الطبقة الحاكمة والشروط البائسة التي كان يزرع تحتها الفقراء المستغلون في المناجم وفي حقول الموز وآبار النفط . ويظهر في هذه الكتب الصادرة عن هذا الجيل ، بشكل متكرر معاد ، شخصية « إل غرينغو » (Gringo) أي الخواجا الأمريكي الشمالي ، على هيئة رجل بحيل جشع قاس فظ غليظ الجسم والقلب .

مذهب الحدائثة :

ليس في تاريخ أمريكا اللاتينية الأدبي من حركة أدبية مثابرة في وضوح وجلاء على وحدتها وأصلاتها في هذا الجزء

من العالم مثلاً هي عليه حركة مذهب الحداثة ، ففي خلال فترة من الزمن دامت أربعين سنة أسهمت في حركة الحداثة جميع أقطار هذه المنطقة على السواء . ولقد فرض أدباء مذهب الحداثة تأثيرهم على محيطهم كله حتى أنهم تجاوزوا هذا المحيط ليؤثروا في أسبانيا نفسها لأول مرة بعد أن كان الأدب الأسباني هو الذي يؤثر في أدباء أمريكا اللاتينية . ظهرت أوائل مظاهر حركة الحداثة في المكسيك عام ١٨٧٥ إذ تصادف بزوغ (خوسه مارتى) وهو في الواحد والعشرين من عمره مع طلوع (مانويل غوتيريث ناخيرا Manuel Gutierrez Najera) وهو في السادسة عشرة من عمره إذ شرعا في ابداع أنماط أسلوبية جديدة لم تعهد من قبل ، وعلى يديهما أصبح مذهب الحداثة ناضجا من حيث الجوهر . أما القوة الدافعة التي جعلت هذا المذهب يتخذ فعالية وانتشارا في جميع أنحاء القارة فقد جاءت من الطرف الآخر ، من « بالبارائسو » (Valparaiso) حيث ينشر شاب من نيكاراغوا اسمه (روبين داريو Ruben Dario) عام ١٨٨٨ مجموعة من القصائد والقصص بعنوان « أزرق » (Azul) - (هـ لازورد) ، وهي من الكلمات الكثيرة التي أخذتها اللغة الأسبانية عن العربية ، ونعثر في هذا الكتاب الفريد من نوعه على أديب عالمي خالد حتى أن اسم (روبين داريو) (١٨٦٧ - ١٩١٦) يتردد على السنة الناطقين بالأسبانية حتى الآن . وفي هذه الفترة نشرت في عاصمة كوبا قصائد لشاعر آخر هو (جوليان ديل كاسال Julian del Casal) (١٨٦٣ - ١٨٩٣) ونشرت كذلك قصائد أخرى في « بوغوتا » لشاعر عظيم هو (خوسه اسونتيون سيلبا Jose Asuncion Silva) (١٨٦٥ - ١٨٩٦) وهي قصائد ذات حساسية شغافة وذات معنى مأساوي .

ولكن مبدعي مذهب الحداثة مازالوا في ذلك الوقت تحت تأثير الرومانطكية حتى أن نجمهم يصددهم فيموتون في أوج شباهم ، ولم يبق في عام ١٨٩٦ إلا (داريو) ليصبح زعيم مجموعة من الشعراء ظهروا بعده . ابتداء من عام ١٨٩٦ تتحدّد أصل نقطة في نمو مذهب الحداثة ، حين نشر (داريو) كتابيه : « نثر دنيو » (Prosas profanas) و « الشادون » (Los raros) ، وهذا الكتاب الأخير هو مجموعة من الدراسات ذات أهمية كبرى إذ إنها عرفت بأقطاب الأدب في تلك الفترة من برناسين ورمزين فرنسين بالإضافة إلى أدباء من بلدان أخرى مثل (بوي Poe) و (ايسن Ibsen) .

لعبت المجلات دورا كبيرا في نشر نتائج المحدثين (Modernistas) من أقطار أخرى غير أمريكية ، وكانت أفضل مجلة تنشر هذا النتاج هي « ريفيسا أزول » (Revista Azul) (المجلة الزرقاء) (المكسيك ١٨٩٤ - ١٨٩٦) التي كان يشرف عليها ويوجهها (غوتيريث ناخيرا) .

لقد كان مذهب الحداثة بالنسبة للكتاب الأمريكيين اللاتينيين صيغة للتواجد في العالم وكذلك وعيا لعصرهم وزمنهم . أدرك مبدعو هذه الحركة ، بعد أن تجاوزوا الحركة الرومانطكية الأسبانية التي كانت في نزاعها الأخير ، إنه قد بدأت في العالم موجة واسعة عارمة من التغيير في الشكل الأدبي وإن هناك تيارا جديدا من الحساسية الجمالية ، ولذلك قرروا المساهمة في ذلك كله بتعيرهم الخاص بهم ، ولم يرضوا عن انحطاط المستوى اللغوي ولذا فقد عثروا على سبيلهم الأول في صرامة البرناسيين الفرنسيين وفي موسيقا اللغة وتفاوتها وفي الأخيلا والاستعارات لدى الرمزيين .

أمدع مذهب الحداثة مواضيع أسطورية غريبة : يرجع غوتيرث نيكيرا (إلى اليونان البرناسية وكذلك (ديل كاسال (في « المحيطات » (Las oceanidas) وفي « متحفى المثالي » (Mi museo ideal) وأيضا (داريو) في « حوار المسوخ » (Coloquio de los centauros) وفي « صلاة جنازة الى (برلاين) و(رودو) » (Responso a Verlaine y Rodo) وهو في كتابه « ارييل » (Ariel) يوجز للمدنية الهيلينية ، وقد نشر هذا الكتاب عام ١٩٠٠ . ويبدو الشرق في بعض قصص (داريو) وفي بعض قصائد (ديل كاسال) ، ويصيح هذا الشرق مدعاة إجماع ليس من حيث المواضيع فحسب بل كذلك من حيث الشكل ، لكتب عديدة ألفها الأديب (تابيلادا (Tablada) الذي أدخل في اللغة الأسبانية « الهايكاي » (Haikai) الياباني . أما شخصيات العهد القديم والكتاب المقدس والترجمات عن العصور الوسطى فإتينا نجدها في قصص وقصائد (داريو) مثل « شجرة الملك داود » (El arbol del rey David) ، « الملكات الثلاث الساحرات » (Las tres reinas magas) ، « دواعي الذنب » (Los motivos del lobo) . واستوحى بعضهم من الأساطير الأوروبية الشمالية ولكن « الفرنسية » التي دعاها الكتاب الأسباني (خوان باليرا (Juan Valera) و « فرنجة العقل » هي التي طغت عليهم . ولقد تعرف (خوان باليرا) على (روبين داريو) في باريس فأحضره معه إلى إسبانيا حيث أثر (داريو) في معظم شعراء جيل الثامن والتسعين بأسبانيا .

لقد نسي مذهب الحداثة المواضيع الأمريكية اللاتينية فكان هذا مأخذاً عليهم مما جعل (داريو) يستدرك ذلك ، وخاصة أثناء الفترة التي قضاها في تشيلي . ولكن هذه الدواعي المحلية ، بعد أن اختفت خلال بضع سنين لدى « المحدثين » عادت الى البروز لدى شعراء مثل (بالثيا (Valencia) و(تشوكانو (Chocano) و(لونغونيس (Lugones) مع مدائح لما هو « هسباني » وإطراء للمواضيع الشعبية .

وهناك زمان دائمان متكرران دوما في أدب « المحدثين » وهما : اللون الأزرق أخذاً بأول ديوان شعر لـ (داريو) « أزرق » وكذلك باسم المجلة التي أسسها غوتيرث ناخيرا (وهي « المجلة الزرقاء » ، ولعل ذلك عائد إلى ما قاله (هوغو) : « إن الفن أزرق » . والرمز الثاني هو : البجع ، وخاصة لدى (داريو) مقلداً بذلك البرناسيين والرمزيين ، وحين كتب غونثاليث مارتينيث (Gonzalez Martinez) في عام ١٩١٠ « السونيتو » (Soneto) الذي يبدأ بـ « الوعق البجعة ذات الريش الخادع » واقترح أن تكون « البومة الحكيمة » كرمز جديد ، كانت ساعة البجعة وحركة مذهب الحداثة قد وصلتا إلى نهايتها الأخيرة .

في البرازيل قامت كذلك حركة من التجديد موازية لحركة مذهب الحداثة في البلدان الناطقة بالأسبانية ، ساد فيها أول الأمر ، الاتجاه البرناسي كما نجده عند (البرتودي أوليفيرا كوربا (Alberto de Oliveira Correa) (١٨٥٧ - ١٩٣٧) وعند (أولافو بيلاك (Olavo Bilak) (١٨٦٥ - ١٩١٨) ، وكان شاعرا رائعا في ديوانه « صياد زمرد » (O cacador de esmeraldas) (١٩٠٤) . بعد ذلك ظهرت مجموعة الرمزيين حوالي عام ١٨٩٩ . ومن ناحية أخرى ظهرت حركة « الطلابيين » في البرازيل عام ١٩٢٢ كما تبدو في مؤلفات (ماريو دي اندrade (Mario de Andrade) و (مانويل بانديرا (Manuel Bandeira) .

الشعر المعاصر في أمريكا اللاتينية :

إن نهاية مذهب الحداثة في العقد الثاني من قرننا هذا لا يعني أن الشعر قد ضعف في أمريكا اللاتينية . فمنذ عام ١٩٢٠ حتى أيامنا هذه أخذت تتوالى دفعات أدباء جدد شكلوا تيارا واسعا أعطى أول الأمر شعرا طليعيا ، كما في البرازيل ، ثم شعرا معاصرا . ابتداء من العشرينيات بدأ اتجاهان : شعر أولئك الذين وقفوا ضد بعض أوجه مذهب الحداثة ليخففوا من مبالغاته ومغالاته ، وهو ما دعاه « ما بعد الحداثة » (Posmodernismo) الكاتب الأسباني (فيليبيكو دي أونيس Federico de Onis) في كتابه « مختارات من الشعر الأسباني والأسباني - الأمريكي (Antologia de la poesia espanola e hispanoamericana) الصادر عام ١٩٣٤ ، وشعر آخريين أرادوا أن يأخذوا بالحداثة إلى أقصى أبعادها ليليدعوا شعرا ذاتيا قائلين بحرية الفنان ، وهو ما دعي به « الحداثة المتطرفة » (Ultramodernismo) .

إن أشكال الإبداع لدى أصحاب الاتجاه الأول : البحث عن البساطة والذاتية الغنائية ، تنبثا انه في هذا المعنى يتخبط من يفضلون تغييرا متعذرا في اللوق وفي اختيار المواضيع ، وقد ظهر من بينهم شعراء أصيلون مهمون مثل (بروفيو باربا خاكوب = يعقوب Porfirio Barba Jacob) (١٨٨٣ - ١٩٤٢) و (لويس لوبيث كارلوس Luis Carlos Lopez) (١٨٨٣ - ١٩٥٠) وهما من كولومبيا ، و (بالدوميرو فيرنانديز موريو Baldomero Fernandez Moreno) (١٨٨٦ - ١٩٥٠) و (أنريكه باناشاس Enrique Banchs) (١٨٨٨ - ١٩٦٨) و (كارلوس ماستروناردني Carlos Mastronardi) (١٩٠٠) وهما من الأرجنتين ، و (خوسه ماري ايجورين Jose Maria Eguren) (١٨٨٢ - ١٩٤٢) من البيرو ، و (لويس يورنيس توريس Luis Llorens Torres) (١٨٧٨ - ١٩٤٤) من بورتوريكو .

أما « المتطرفون » فقد كانوا الثوريين غير الراضين ، وقد توافقوا زمنيا مع الاتجاهات الطليعية في أوروبا ، تلك التي ظهرت بعد الحرب العالمية الأولى ، وقد أسهم شعراء أمريكيون لاتينيون في هذه الاتجاهات الطليعية ، وبرز من بينهم (بيشنته هويدوبرو Vicente Huidobro) (١٩٨٣ - ١٩٤٨) من تشيلي ، وكان عدوا للودا - (بابلو نيرودا Pablo Neruda) ، و (ثيسار بايخو Cesar Vallejo) (١٨٩٥ - ١٩٣٧) من البيرو ، ويعتبره بعضهم أفضل من (نيرودا) وقد تنطرق الى هذا الأمر (نيرودا) في مذكراته « أعترف بأنني قد عشت » (Confieso que he vivido) (١٣) ، « خورخه لويس بورخيس Jorge Luis Borges » (١٨٩٩ - ١٩٨٥) من الأرجنتين ، ولقد تجمع هؤلاء مع بعض الشعراء الأسبان من أمثال (خيراردو ديبينو Gerardo Diego) و (فيليبيكو غارثيا لوركا Federico Garcia Lorca) و (خوان تشاباس Juan Chabas) و (أنطونيو إيسبينا Antonio Espina) في حركة أدبية هي حركة « الإبداع » (Creacionismo) وفي حركة أخرى هي حركة « المتطرف » (Ultraismo) .

ويشكل مواز كانت تجري الحركة التجديدية في البرازيل . وبدأ هذه الحركة الشاعران (ماريو دي اندرادو Mario de Andrade) (١٨٩٣ - ١٩٥٤) و (مانويل بانديرا Manuel Bandeira) (١٨٨٦ - ؟) ، وقد نشر الأول عام ١٩٢٢ ديوان شعر بعنوان (تلويح مسترح Pauliceia desvairada) فيه يقترح الحرية الشعرية للمعهد الجديد في الشعر

(١٣) ملكرات بابلو نيرودا : أحرف باني قد عشت . ترجمة وفشر الدكتور حمود صبح . المؤسسة العربية للدراسات والنشر من ١٩٢ . بيروت ١٩٧٩ (طبعة ثانية) .

البرازيلي : شعرا حرا ، الثرية ، اللهجة العامية ، العبارة التهكمية ، البحث عما هو عملي ، المواضيع الشعبية . تم تلامه (غرائبا ارايبا Giraca Aranha) (١٨٦٨ - ١٩٣١) ، وانضم إليها فيما بعد شعراء كثيرون مثل (خورخه دي ليما Jorge de Lima) (١٨٩٣ - ١٩٥٣) و (روي ريبيرو كاونو Rui Rieira Couto) (١٨٩٨ - ١٩٦٣) و (ثيليبا مايرليس Cecília Meireles) (١٩٠١ - ١٩٦٤) و (كارلوس روموند دي اندراده Carlos Drummond de Andrade) (١٩٠٢) و (موريلو مينديس Murilo Mendes) (١٩٠٢) و (أوغوستو فيديريكو ششيمدت Augusto Frederico Schmidt) (١٩٠٦ - ١٩٦٥) ، وبذلك وهبوا البرازيل عهدا من الشعر لم يتلغه من قبل .

مكثت من هذه الاتجاهات المتطرفة التي راحت تحفت شيئا فشيئا جوانب هامة ظلت مسيطرة على الشعر الأمريكي اللاتيني حتى يومنا هذا : الشعر الحر ، إلغاء القافية ، حرية التجديد في الاستعارات ، استعمال اللهجة العامية إلى غير ذلك ، واخذت تظهر خصائص جديدة أخرى مثل موضوع « ابن البلد » (Nativismo) لدى شعراء كثيرين من أمثال (رامون لوبيث بالارده Ramon Lopez Velarde) (١٨٨٨ - ١٩٢١) من المكسيك ، و (خورخه دي ليما Jorge de Lima) من البرازيل ، (لويس باليس ماتوس Luis Pales Matos) من بورتوريكو ، وقد ولد عام (١٨٩٩) ، و (نيكولاس غيبن) (١٩٠٤) من كوبا ، وقد تفضل فأعداني مجموعة أعماله الشعرية الكاملة وهي في مجلدين كبيرين ، وقد أخبرته ، عندما التقيت به في مدريد ، بصعوبة ترجمة أشعاره إلى اللغة العربية فأجابني : حاول .. ولعلي في المستقبل استطيع نقل بعض أشعاره الرائعة إلى العربية فقد تنجح للمحاولة الأخيرة .

إن هذه المواضيع الشعرية ذات الأنغام الزنجية أدت بالضرورة إلى مواضيع اجتماعية كانت الشغل الشاغل لدى كل من اهتم ببناء البلد الفقراء وبخاصة لدى (نيرودا) الذي يعتبر اكبر شاعر في أمريكا اللاتينية بما أبدعه من دواوين خالدة وخاصة ف مجموعتيه الشعريتين العظيمتين : « اقامة في الأرض » (Residencia en la tierra) (١٩٣١ - ١٩٣٥) و « نشيد عام » (Canto general) (١٩٥٠) ، وقد قمت بترجمة مختارات من شعره إلى اللغة العربية (١٤) ، ولدي ترجمات أخرى لشعره لم أنشرها بعد ، أرجو أن أتمكن من نشرها في المستقبل القريب . . .

هناك ميزات أخرى خاصة بكل شاعر من كبار الشعراء الذين ظهوروا ابتداء من العشرينيات ، إلى الأربعينيات ، مثل الإبداع اللفظي والروح القلقة لدى (رامون لوبيث بيلارده) ، الصوت الأصيل لمحاد المليء بالحنان والرائقة والألم الإنساني عند الشاعرة التشيلية (غابرييلا ميسترال Gabriela Mistral) (١٨٨٩ - ١٩٥٧) ، وهي أول من حاز على جائزة نوبل للاداب في أمريكا اللاتينية ، الثبرات الكلاسيكية والأنغام الشعبية عند الشاعر المكسيكي (الفونسوريس Alfonso Reyes) (١٨٨٩ - ١٩٥٩) ، وكان في الوقت نفسه رائد النثر والثقافة العامة في بلده ، الشغافية الغنائية لدى الشاعر الكوبي (ماريانو برول Mariano Brull) (١٨٩١ - ؟) ولدي الشاعر الأرجنتيني (ريكاردو موليناري Ricardo Molinari) (١٨٩٨ - ؟) ، دقة حساسية الوصف والخيال الغنائي عند الشاعر الأرجنتيني (أولياريو خيروندو Oliverio Girondo) (١٨٩١ - ١٩٦٧) والشاعر المكسيكي (كارلوس بيثير Carlos Pellicer) (١٨٩٩ - ؟) ، المزج بين المذهب الطليعي والاتجاه الكلاسيكي عند شاعر نيكاراغوا (سالومون دي لا سيلفا Salomon de la Selva)

(١٤) يابلو نيرودا : مختارات شعرية . منشورات وزارة الاعلام العراقية ١٩٧٤ .

(١٨٩٣ - ١٩٥٩) ، الحسامية المعقدة والخيال الغنائي عند الشاعر الكولومبي (ليون دي غريفي Leon de Greiff) (١٨٩٥ - ٩) ، الانسانية الجذرية المفاجئة التي ميزنا في شعر (ثيسار بايخو) الذي أثر تأثيراً عميقاً في الشعر المكتوب بالاسبانية سواء في اسبانيا أو في أمريكا اللاتينية وحتى في فرنسا نفسها حيث عاش وتوفي ، وكان قد توقع موته فيها : « ساموت في باريس ، في يوم مثل هذا ، وهو في ذاكرتي ، في يوم الخميس ... » ومن العجيب أنه توفي في يوم الخميس ... خلق كون ذي ملامح ثقافية وحسامية شعرية عند (خورخه لويس بورخيس) ، وهو أحد الأدباء الذين أثروا في معاصريهم وفيمن تلاهم ، بشعره ونثره شعر الذكاء الحاد عند الشاعر المكسيكي (خوسه كوروسيتا Jose Gorostiza) (١٩٠١) ، وتعتبر قصيدته « موت بلا نهاية » (Muerte sin fin) (١٩٣٩) أهم قصيدة نظمت في هذه الفترة بأمريكا اللاتينية ، شعر ما وراء الطبيعة لدى الشاعر المكسيكي (خابيير بياوروتيا Xavier Villaurrutin) (١٩٠٣ - ١٩٥٠) ، ولدى الشاعر التشيلي (روساميل ديل بايه Rosamel del Valle) (١٩٠٠ - ١٩٦٣) ، العذوبة والتهمك والشعر الشعبي عند الشاعر المكسيكي (سالبادور نوبو Salvador Novo) (١٩٠٤) ، السورالية في شعر الغواتيمالا (لوس كاردوزا اراغون Luis Cardoza y Aragon) (١٩٠٤) .

ابتداء من عام ١٩٤٠ برزت دفعة جديدة من الشعراء الأمريكيين اللاتينيين ، بصفات خاصة لدى كل واحد منهم ، وما يجمعهم هو الشعور بالظلم الفادح والقلق الدائم والبلبلية الفكرية ، كما نجد ذلك في شعر الشعراء الأرجنتينيين (اينريكة مولينا Enrique Molina) (١٩٠١) و(ثيسار فيرنانديث مورينو) (١٩١٩) ، ولدى الشعراء البرازيليين (فينيثوس دي موراييس Vinicius de Moraes) (١٩١٣) و(جواو كابرال دي ميلونيتو Joao Cabral de Melo Neto) (١٩٢٠) ، وعند الشاعر المكسيكي الشهير (أوكتابيو باث Octavio Paz) (١٩١٤) ، ولدى الشاعر التشيلي (نيكلور بارا Nicanor Parra) (١٩١٤) ، ولدى الشاعر الكولومبي (الباروسوتيس Alvaro Mutis) (١٩٢٣) ، والشاعر البيروي (سيبستيان سالانار بوندي Sebastian Salazar Bondy) (١٩٢٤ - ١٩٦٥) ، وعند شاعر نيكاراغوا العظيم الأب (ايرنستو كاردنال Ernesto Cardenal) (١٩٢٥) . .

ولقد انتشرت تقليعة الشعر الممجس في أمريكا اللاتينية ، ومن المعروف أن هذا الاتجاه يريد إدخال فنون لا تمت بصلة الى الأدب في الشعر مثل الفنون التشكيلية والموسيقى وغير ذلك . أحد يتابع هذا الشعر ومراكز اشعاعه يظهر في البرازيل لدى الأخوين (كامبوس Campos) ، مع أن الشعر الممجس ، من حيث طبيعته هو عالمي وليس عالمياً فإنه انصف بصيغة عالية . ولم يمنع عدم الاتصال بين البرازيل وبقية الأنظار الأمريكية اللاتينية شعراء التجسيم في ساو باولو من الاستفادة العميقة من تجارب (هويدوبرو) في هذا المجال وخاصة في ديوانه « الصقر المحلق » (Altazor) (١٩٣١) مع أن تجارب (هويدوبرو) في هذا المجال هي غير مرتبة ولا منسقة وكان يعتمد على حدسه الشعري ، بينما شعراء فريق « نوفيغندريس » كانوا ينفذون منهجية أبحاثهم ويعرفون كيف يستمرون بتجاربهم ليس في حقل اللغة فحسب ، بل في حقل توزيع الكلمات وفي مجال تطبيق الفنون التشكيلية والوسائل السمعية البصرية .

إن « القصيدة - الغرض » التي يمكن العثور على سوابق لها في الشعر الكلداني وفي الشعر الأفريقي ، لم تكن يدعة من اختراع (هويدوبرو) ، ولكن الذي أدركه هذا الشاعر التشيلي هو إمكانية نظم قصائد - أغراض تتجاوز الحدود

التقوية في الشعر السابق . وهذا ما قام به (أوغوستو دي كامبوس Augusto de Campos) و(هارولدو دي كامبوس Haroldo de Campos) و(ديثو بينتاري Decio Pignatari) ، فبواسطة التوزيع المرثي يضع (أوغوستو دي كامبوس) في « أولهو » بـ « أولهو » (= العين بالعين) (Olhoporolho) زخرفة شكلية وحرفية لهذا المثل المشهور . بيد أن تحليلاً لهذه القصيدة التي تبقى على هرم من العيون ، كما في الأصاحي الكلدانية يسمح لنا أن نرى بأن القصيدة تتضمن شرحاً لفظياً بشكل أساسي لمضمون هذا المثل ، إذ إن عيني السياسي مثل (فيديل كاسترو) وعيني النجمة السينمائية مثل (مارلين مونرو) وعيني الشاعر مثل (بينتاري) تتابعان مع أصابع وشفاة وأسنان ، وهذا يصبح المثل ذا بعد يتجاوز الصيغة الأدبية الصرفة . وعلى هذا النحو حين يتلاعب (ديثو بينتاري) بالأحرف الأربعة المستعملة في « لايف » (LIFE) ، عنوان هذه المجلة ، فإنه لا يضع سياقاً خطياً مثيراً فحسب بل يدخل أيضاً تقاطعا موضوعياً يسمح بإعادة تشكيل الكلمة من الداخل ، ويطلق معاني رمزية . إن تركيب الأحرف الأربعة في منحنى مكاني واحد يخلق رمزاً كتابياً يعادل رمز الشمس أي الحياة .

هذه الأمثلة وغيرها تبرز بوضوح على أن الشعر للمجسم يريد سبر كل المزايا اللفظية في القصيدة بالإضافة الى احتمالاتها النغمية والمرئية حتى أبعاد لم يكن قد تصورها من قبل ذوو الحروف والتوزيعات المقطعية والاختراجات الفنية من شعراء القصائد - الأغراض . إن التقنية ، كما أفصح عنها بعض الشعراء المجسمين الذين هم في الوقت نفسه طباعون أو موسيقيون أو فنانون تشكيليون ، كما هو حال الشاعر الألماني - المكسيكي (ماتياس - جوريتسر Mutthias Goeritz) لا تكبح بل تطلق القوى .

انطلاقاً من هذه النقطة نحاول شعراء التجسيم توسيع الحدود في الصفحة ، استمتعنا باللون كما فعل (هارولدو دي كامبوس) في « بلور - ميق » (Cristallome) و(بينتاري) في هجاء دعابة الكوكاكولا : « اشرب كوكاكولا » ، إذ يستعمل اللون الأحمر الفاقع ، أو بحثوا في الأسطوانات وفي التسجيلات عن طرق جديدة للشعر . يمكن قراءة كتاب مجسم على نحو غير مألوف فبدلاً من البداية اعتباراً من أوائل الصفحات يمكن قراءته من الصفحة الأخيرة ، كما هو عليه الأمر في اللغات السامية ، وبدلاً من القراءة التمهلة يمكن قراءته بسرعة وذلك بتصنع عاجل مما يجعل حركة الحروف في الصفحات شبه البيضاء تعطي انطباعاً شعرياً جليلاً .

ولقد اتخذ (أوكتابويات) في أواخر القصائد التي نظمها بعض الأنماط من تجارب الشعر المجسم وطبقها على مغامراته الخاصة في الابداع - الأنياء ، فقصيدته الكبيرة « أبيض » (Blanco) (١٩٦٧) تحتوي على صفحات تبدو منفصلة بقطاعات مرئية بواسطة وسيلة بسيطة من الفنية الشكلية في رسم الحروف إذ إن كل سطر مكتوب بمنظمن من أنماط حجم الحروف ، مما يشطر البيت إلى شطرين من حيث الرسم ، ولعله قد تعلم هذا من شكل بيت الشعر العربي مع اختلاف طبعاً إذ إن قراءة هذه القطاعات يمكن أن يتم وفق النمط المألوف فعند ذلك نفكر القصيدة المرقمة بـ « أ » ، أما إذا قرأنا الأشرطة بالحروف الكبيرة ثم الأشرطة بالحروف المتصلة فإننا نحصل على القصيدة « ب » وحتى أننا إذا عكسنا الأمر فقرأنا أولاً الحروف المتصلة ثم الحروف الكبيرة المتصلة فإننا نحصل على قصيدة « ج » . ومن الخطأ أو غير المفيد القول بأن القصائد الثلاث تنتهي في قصيدة واحدة تجمع الثلاث وهي القصيدة التي يريد (بات) أن يوحى بها .

اختيار آخر قام به (بات) في مجموعته « أسطوانتان مرثيتان » (Dosiscos Visuales) (١٩٦٨) ، وهي قصائد في أسطوانتين تعمل إحداهما الأخرى ، بحركة يدوية بسيطة . كل قصيدة ترسم ، بشكل إستاتيكي ، شكلا ما ، لكن لدى تحريك القسم الأسفل من الاسطوانة تظهر أشكال أخرى كانت مخفية بالشكل الأول . هذا الاختراع الآلي الصغير يؤدي الى احتمالات قراءة دائرية ، إذ إننا نعود دوما الى الشكل الأول الذي هو الأخير وهكذا دواليك .

الرواية المعاصرة في أمريكا اللاتينية .

هناك فترتان من الأوج في الرواية المعاصرة ببلدان أمريكا اللاتينية : الأولى دامت من عام ١٩٢٤ الى عام ١٩٣٠ ، والثانية هي التي دعيت بـ « ال بوم » (EL boom) وبدأت في الستينيات وما تزال تشع حتى الآن .

معظم روايات الفترة الأولى دارت حول الثورة المكسيكية مثل « الذين تحت » (Los de abajo) للروائي (ماريانو أويلا Mariano Azuela) (١٨٧٣ - ١٩٥٢) ، ولم تعرف هذه الرواية أدبيا إلا اعتبارا من طبعتها السادسة عام ١٩٢٥ مع أن طبعتها الأولى ترجع الى عام ١٩١٥ ، ومثل روايتي (مارتين لويس غوثمان Martin Luis Guzman) (١٨٨٧ - ؟) « النسسر والألعي » (EL AGUILAY LA SERPIENTE) و « ظل القائد » (La sombra del caudillo) ، ومثل الرواية اللفظة ذات الادانة الاجتماعية « جنس من برونز » (Raza de bronce) (١٩١٩) للكاتب البرليفي (الشيديث أرغيداس Alcides Arguedas) (١٨٧٩ - ١٩٤٦) ، ومثل الروائيتين الرائعتين اللتين يدور موضوعها الأساسي حول صراع الإنسان مع الطبيعة وهما « الدوام » (la voragine) (١٩٢٤) للكاتب الكولومبي (خوسه أوستاسيو ريبيرا JOSE Eustasio Rivera) (١٨٨٨ - ١٩٢٨) و « السيدة (باربارا) » (Dona Barbara) (١٩٢٩) للكاتب الفينزولي (رومولو غايغوس Romulo Gallegos) (١٨٨٦ - ١٩٦٩) . وألف الكاتب الأرجنتيني (بينيتو لينش Benito Lynch) (١٨٨٥ - ١٩٥٢) عدة روايات عن الصراعات الانسانية لدى أهل السهوب (باعبا) مثل « ملفمولا فلوريدا » (Los caranchos de la Florida) (١٩١٦) و « انجليزمية الأجلاف » (El ingles de los guesos) (١٩٤٣) و « غناه فارس - راع » (El romance de un gaucho) (١٩٣٠) ، أما الروائي الأرجنتيني الآخر فهو (ريكاردو غوير الديس Ricardo Güiraldes) (١٨٨٦ - ١٩٢٧) الذي جعل ديدنه صهر الالتقاء مع الطبيعة في أخيلة شعرية رائعة حقا كما يبدو ذلك واضحا في روايته الشهيرة « دون سيفوندو سومبرا » (Don Segundo Sombra) (١٩٢٦) .

كانت رؤية هؤلاء الروائيين رومانطيكية وإن بدت ذات سمات واقعية وطبيعية ، غير أن هؤلاء الرواد هيأوا التربة الصالحة لما تلاهم من روائيين .

إن الأعوام التي تلت هذا الازدهار الأول لم تكن خصبة جداء ولا حتى في الثلاثينيات حين ظهرت أوائل الروايات ذات السمات الاجتماعية التي كانت في البرازيل على غاية من الأهمية بفضل مجموعة الروائيين التي ترأسها (خورخه أمادو Jorge Amado) (١٩٣٠) ولكنها في البلدان الناطقة بالاسبانية كانت قليلة حتى أن الناقد البيروى (لويس ألبرتو

سانشيث Luis Alberto Sanches (أصدر كتابا يدل عنوانه على ما نقول : أمريكا : رواية بلا روايتين . America. las lan-) (١٩٣٣) إذ لم تصدر في هذه البلدان سوى بعض الروايات مثل « الحراب اللوثة » ، رواية zas coloradas (١٩٣٠) للروائي الفينزويلي (ارتورو أوسلار بيتري Arturo Usilar Pietri) (١٩٠٥) ، ورواية « هواسيونغو » (Huasipungo) (١٩٣٤) للكاتب الكولومبي (خورخه إيكازا Jorge Icaza) (١٩٠٦) ، ورواية « الأفعى الذهبية » (La serpiente de oro) للكاتب البيروني (ثيرو البغريا Ciro Alegria) (١٩٠٩ - ١٩٦٨) وقد صدرت عام ١٩٣٥ .

وفي الأربعينيات ظهر اثنان من أكثر روايي أمريكا اللاتينية أصالة ألا وهما الكاتب الأرجنتيني (خورخه لويس بورخيس) والكاتب الكوبي (أليخو كاربيتير Alejo Carpentier) ، فتفهرز الانحاء الطبيعي ليحل محله نقد للواقع كما نجد ذلك في رواية « ياوار حفلة » (Yawar fiesta) (١٩٤١) للكاتب البيروني (خوسه ماريأ أرغيداس Jose Maria Arguedas) (١٩١٣) ، وفي رواية « الحداد الانساني » (El luto humano) (١٩٤٣) للكاتب المكسيكي (خوسه ريفولتاس Jose Revueltas) (١٩١٤) ، وفي رواية « السيد الرئيس » (El señor presidente) (١٩٤٦) للكاتب الغواتيمالي الحائز على جائزة نوبل للاداب (ميغيل أنخيل استورياس Miguel Angel Asturias) ، وفي رواية « على حد الماء » (Al filo del agua) (١٩٤٧) للكاتب المكسيكي (اغوستين يانيز Agustin Yanez) (١٩٠٤) ، وفي رواية « آدم يونوسايريس » (Adan Buenosayres) (١٩٤٨) للكاتب (ليوبولدو ماريشال Leopoldo Marechal) ، ولعل أهم رواية ظهرت في هذه الفترة هي « ملكوت هذا العالم » (El reino de este mundo) (١٩٤٨) لـ (كاربيتير) .

وفي الخمسينيات لمع الكاتب الأوروغواي (خوان كارلوس أونيتي Juan Carlos Onetti) (١٩٠٩) بروايته « الحياة الوجيزة » (La vida breve) (١٩٥٠) والكاتب التشيلي (مانويل روناكس Manuel Rojas) (١٨٩٦) بروايته « ابن اللص » (Hijo de ladrón) (١٩٥١) ، والكاتب الفينزويلي (ميغيل أرتورو سيلبا Miguel Otero Silva) (١٩٠٨) بروايته « بيوت ميتة » (Casas muertas) (١٩٥٥) . وظهر في هذه الفترة ثلاثة روايتين مكسيكيتين من أعظم روايي العالم وهم (خوان رولفو Juan Rulfo) (١٩١٨) فأصدر مجموعة من القصص تحت عنوان « السهل في طب » (El llano en llamas) (١٩٥٣) ورواية تعتبر أهم رواية كتبت في أمريكا اللاتينية وأثرت تأثيرا بالغا في (غارثيا ماركيث) كما يعترف هو بذلك ، وهي رواية « بيدرو بارامو » (Pedro Paramo) (١٩٥٥) ، و (خوان خوسه اربويلا Juan Jose Arreola) (١٩٥٣) و (كارلوس فونتييس Carlos Fuentes) (١٩٢٩) الذي بروايته العظيمة « أكثر المناطق شفافية » (La region mas trasparente) (١٩٥٨) دشّن العهد الجديد في الرواية الأمريكية اللاتينية مع روايي أرجنتيني متميز عاش معظم حياته في فرنسا ، ألا وهو (خوليو كورتازار Julio Cortazar) الذي نشر في أواخر هذا العقد أول كتاب له حاز على شهرة كبيرة وهو « حكايا الأسلحة السرية » (Las armas secretas) (١٩٥٩) .

(١٥) أصدر أليخو رواية بعنوان « حينذاك » (Cuando entonces) نشرت صحيفة ABC القروية قسما منها في عدلها الصادر في ١٠/١٠/١٩٨٧ ، وهو يقدم لي مدريد منذ عدة سنين .

ابتداء من عام ١٩٦٠ بدأت الرواية الأمريكية اللاتينية عهداً لم تشهده من قبل وأخذت تنتشر في جميع أنحاء العالم عن طريق الترجمات الكثيرة إلى مختلف لغات العالم ، وفي هذا العام نفسه أصدر الروائي (أوغوستو روا باستوس - Augusto Roa Bastos) روايته «ابن رجل» (Hijo de hombre) ، ثم توالى الروائيون الأمريكيون اللاتينيون بنشر رواياتهم التي تفرج الواقع بالخيال وهو ما دعى بالواقعية التخيلية من أمثال (كارلوس فوينتيس Carlos Fuentes) الذي نشر روايتين حازتا على شهرة واسعة وهما «موت (أرتيميو كروث)» (La muerte de Artemio Cruz) (١٩٦٢) و «تبديل جلد» (Cambio de piel) (١٩٦٧) ، والكاتب البرازيلي (جولو غيمارايس جوسا Joao Guimaraes Rosa) الذي أصدر عام ١٩٦٣ رواية «سبل» (Veredas) ، وظهرت في الستينيات عدة روايات له (كورتاثار) منها «رايويلا» (Rayuela) (١٩٦٣) و «العودة إلى اليوم في ثمانين عاماً» (La vuelta al día en ochenta ta mundos) (١٩٦٧) ، أما ابن بلده الكاتب اليساري الشهير جداً (أرنستو ساباتو Ernesto Sabato) (١٩١٢) ، فقد أصدر روايته الذائعة الصيت «حول إبطال وقيور» (Sobre heroes y tumbas) (١٩٦٢) ، ويعد ذلك بعام نشر الروائي (كارلوس مارتينيث مورينو Carlos Martinez Moreno) (١٩١٧) ، وهو من الأوروغواي ، روايته «الحائط الكبير» (El paredon) ، وأخذ ابن بلده (خوان كارلوس أونيتي) في كتابة روايات كثيرة استمد مواضيعها من محيط الأوروغواي مثل رواية «الترسانة» (El astillero) (١٩٦١) و «مجمع قبور» (Juntacadavero) و «مجموعة قصص كاملة» (Cuentos completos) (١٩٦٧) ، وبرز في البيرو روايتي لا يقل شهرة عن «غارثيا ماركيث» وهو (ماريو بارغاس يوسا Mario Vargas Llosa) (١٩٣٦) ، فنشر روايات اجتماعية - تاريخية كثيرة منها «المدينة والكلاب» (La ciudad y los perros) (١٩٦٣) و «الدار الخضراء» (La casa verde) (١٩٦٦) ، وآخر رواية صدرت له هي «حرب نهاية العالم» (La guerra del fin del mundo) ولحق اسمه كثيراً في لمدة الأخيرة بسبب معارضته لتأميم المصارف في بلده . وظهر في كوبا كاتبان مهمان جداً وهما (خوسه ليثاما ليا Jose Lezama Lima) (١٩١٢) الذي أصدر رواية «فردوس» (Paradiso) عام ١٩٦٦ ، و (غييرمو كابريرا اينفانتة Guillermo Cabrera Infante) (١٩٢٩) الذي نشر رواية حازت على شهرة عالمية وهي «ثلاثة محور حزينة» (Tres tristes tigres) (١٩٦٧) . أما (غابرييل غارثيا ماركيث Gabriel Garcia Marquez) المولود في كولومبيا عام ١٩٢٨ والحائز على جائزة نوبل للاداب فهو أعظم روايتي على الإطلاق ، ولعل شهرته العالمية جاءت عن طريق روايته التي ترجمت الى معظم لغات العالم وهي «مائة عام من العزلة» (Cien años de soledad) (١٩٦٧) علماً بأن له روايات وقصصاً كثيرة لا تقل روعة عنها ، مثل «سيرة موت معلن عنه» (Cronica de una muerte anunciada) وروايته الأخيرة «الحب في أزمنة الوباء» (El amor en los tiempos de colera) ، وغيرهما كثيراً شهير .

في هذه الروايات جميعها نجد حرية في التعبير اللغوي وفي الإبداع واهتماماً بالمضمون والواقع غير أن (يونيخس) يتهمهم من الواقع المحلي الذي أطنب فيه الروائيون الأمريكيون اللاتينيون ، فيقول : «ليس الواقع محلياً دوماً» . ويرى (خوليو كورتاثار) : «إن الواقع الحقيقي هو أكثر بكثير من الاطار الاجتماعي - التاريخي السياسي ، ... ولذا فإن أدبا جديراً باسمه هو الأدب الذي يعبر عن الانسان من جميع نواحيه وزواياه ، وليس الانتهاء الى العالم الثالث وحده

بكاف وليس هو أيضا الجانب الأساسي في المستوى الاجتماعي - التاريخي ، ويضيف مؤكدا على أن الأدب لا يمكن أن يكون ذا مضمون واضح فحسب بل لابد كذلك من تثير الأدب والاهتمام ببنية الرواية^(١٦)

ولقد عانى الأدباء الأمريكيون من معضلة المضمون والشكل إلى أن استطاعوا تجاوز هذه المعضلة كما يقول (أمير رودريغيث مونينغال Emir Rodeiguez Monegal) - هو أستاذ جامعي وناقد من أورغواي : « في أدب الستينيات لم تعد تطرح معضلة هذه الثنائية . لا يخلو الأمر من دعاء يدعون حتى الآن إلى أدب تعليمي ذي وظيفة اجتماعية ، أدب نضال ، غير أن ما يميز هذا الأدب حتى الأدب الكوبي اعتبارا من عام ١٩٥٩ هو الالتحاق اللدوب من لدن أفضل الكتاب على أنهم لن يكونوا مطية للأنظمة . واليوم يقبل في كوبا مبدأ أن يكون الكاتب في خدمة الثورة وأن يكون عمله الأدبي مساهمة فيها من الناحية الفنية الجمالية فقط . ولذا ينفرد من المفهوم أن يكون (كورتالتار) مؤيدا للثورة الكوبية ولكنه يرفض رفضا جازما أن يكتب أدبا للجماهير ، وأن يكون (بورخيس) مدنا على مستوى العالم من قبل أصحاب اليسار بأنه كان كاتب النظام الحاكم في الأرجنتين ، وفي الوقت نفسه مدحوا من قبل هؤلاء اليساريين أنفسهم لكونه مبدعا لا مثيل له في القصص الشعبية الخيالية ، وأن يكون (ليثاماليا) ، في كوبا نفسها ، قد نشر كتابا سريا ، كتوما مبيطنا ، ليس هو غير نوري بشكل صريح فحسب بل يعارض معارضة شديدة بعض مظاهر التحرر الجنسي .

وهذا لا يعني بأنه ليس هنالك من مشاكل ومن منازعات ، ضمن كوبا وخارجها ، لأنه ما تزال هناك مؤسسات ودعاة في مجال الثقافة يؤمنون بالأدب البناء ، بأدب النضال ، بالأدب الذي يضع نفسه حالا تحت خلع المجتمع والثورة . بيد أن أكثر المبدعين عمقا واستقلالا في هذه الأعوام مها كانت انهماجهم وانتباههم السياسية العقائدية قد ناضلوا وما يزالون يناضلون في سبيل أدب هدفه الأقصى والتزامه الوحيد هو الأدب نفسه^(١٧) .

ويحدث (خورخه اينريكة أدوم Jorge Enrique Adoum) - هو شاعر وناقد من الاكوادور - عن انتقال موضوعات الأدب الأمريكي اللاتيني من المدينة إلى القرية فيقول : « إن الأدب الأمريكي اللاتيني الحالي قد تركز في المدينة ، وهي منطقة لم تسبرها الواقعية من قبل هناك ، أي في المدن ، اكتشفت الواقعية أن في كل منزل سكانا من مختلف الأنماط والأنواع حيث ليس من السهل ، كما في الريف ، معرفة العدو بشكل حاسم ولا حتى تبيان شريحة كل واحد بالضبط ضمن طبيعة درجات الانتاج وأصنافه وصفاته أي طبقة الاجتماعية ، بعد أن ابتعدنا عن التصنيف الآلي بأن كل ابن بورجوازي هو بورجوازي بالضرورة لأنه ليس ابن كل عامل هو كادح . إذك ، ولأول مرة في القصص الأمريكي اللاتيني يصبح الكاتب نفسه بطلا من أبطال القصة أو الرواية ، يعطي شهادة من الداخل ، من وجهة نظره وليس بالضرورة هي وجهة نظره من حيث كونه كاتباً بل من حيث إنه أحد أبطال القصة أو الرواية . ولذا فإنه يقوم بكتابة أدب أكثر تواضعا ، أكثر صدقا . إن هذا الأدب هو إقرار طبقة اجتماعية بأسرها وليس شهادة تشهد بالواقع والأحداث ، إنه صيحة الطبقة الوسطى في أمريكا اللاتينية أو أمليها ، وهو تعبير عن بلبنتها كذلك حول الضحية المساهمة المدانة المدينة في الوقت نفسه أي الضحية والفاعل والشاهد معا . وهذه الطبقة هي التي تقطن المدينة^(١٨) .

(١٦) نقلا عن دراسة الأستاذ (خورخه اينريكة أدوم) الواردة في « أمريكا اللاتينية في أدبها » ص ٢٠٤ - ٢١٣ .

(١٧) المصدر نفسه ص ١٤٣ .

(١٨) المصدر نفسه ص ٢٠٧ .

المسرح في أمريكا اللاتينية .

إن المسرح في معظم دول أمريكا اللاتينية ما يزال عاجزا عن بلوغ المستوى الذي بلغته الرواية في هذه البلدان . في العقد الأول من القرن العشرين نشأت في الأرجنتين وفي الأرجواى حركة مهمة من المسرح « العاداني » . كان المشجعون هذا المسرح أعضاء أسرة (بوديستا Podesta) ذات الأصل الإيطالي وكانوا أصحاب مسارح وفروق مسرحية ، وكان أبرز مؤلف مسرحي هو (فلورينثيو شانشيث Florencio Sanchez) (١٨٧٥ - ١٩١٠) من أورغواى ، ولكنه قام بكتابة مؤلفاته المسرحية في بونوس آيريس . هو واتباعه كتبوا مسرحا يعالج نقدا اجتماعيا حول الصراع بين المدينة والريف وحول المفترين والمشاكل الأخلاقية في مجتمع ما يزال متأخرا ، يحاول أن يكون على مستوى دولي راق . وصل هذا الاتجاه المسرحي في بونوس آيريس وفي مونتيفيديو وفي سانتياغو الى درجة من الحيوية الكبيرة . وكان المتفرجون يجدون في هذه المسرحيات مشاكلهم وشخصياتهم وحتى لغتهم الخاصة .

إن الاتجاهات الأدبية التي ظهرت ما بين الحربين العالميتين الكبيرتين وانتشار المذاهب النفسية قد حركت ما بين عام ١٨٩٢ وعام ١٩٤٠ في عواصم الأرجنتين والبرازيل وأرجواى وتشيلي والمكسيك مسرحا يتبع من العادانية ويطمح أن يتجاوز المسرح الرومانطيكى - الواقعي الى مسرح يعالج القضايا الذاتية بأغاط شعرية ومفاهيم عن المكان والزمان أكثر حرية .

ترجع الخطوات الأولى لتجديد المسرح الأمريكى اللاتيني الى مؤلفين مأساويين من هذه الفترة من أمثال (كونرادو ناله وركسلو Conrado Nale Roxlo) (١٨٩٨) و (صامويل ايشيلباوم Samuel Eichelbaum) (١٨٩٤) من الأرجنتين ، و (يشيت مارتيث كوتينييو Vicente Martinez Cuitino) (١٨٨٧) من الأورغواى ، و (أرماندو موك Armando Mook) (١٨٩٤ - ١٩٤٢) من تشيلي ، و (خابيير بياروتيا Xavier Villaurrutia) (١٩٠٣ - ١٩٥٠) و (ثيلستو غوروستيتا Celestino Gorostiza) (١٩٠٤ - ١٩٦٧) و (سالفادور نوفو Salvador Novo) (١٩٠٤) من المكسيك ، وهؤلاء نظموا وأداروا المجموعة التي سميت « مسرح أوليسيس » (Teatro Ulises) (١٩٢٩) و « أورينتائون » (Orientacion) (* تجميعه) (١٩٣٢) .

ثم اتخذ مسرح النقد للمشاكل الوطنية طريقه الصعب وقتل في مؤلفين مسرحيين عديدين نذكر منهم : (كلاوديو دى سائنا Claudio de Souza) (١٨٧٦ - ١٩٥٤) من البرازيل ، و (رودولفو اوسينجلي Rodolfo Usigli) (١٩٠٥) من المكسيك ، و (بيرناردو روكا رى Berardo Roca Rey) (١٩١٨) من البيرو ، و (خوسيه انطونيو راموس Jose Antonio Ramos) (٣٨٥ - ١٩٤٦) من كوبا ، و (بابلو انطونيو كوادرا Pablo Antonio Cuadra) (١٩١٢) من نيكاراغوا ، وأعضاء مجموعة « ارييتو » (Areyto) التي أسسها (اميليو بيلابال Emilio Belaval) في بورتو ريكو عام ١٩٣٥ . أما المسرح الذى جاء بعد عام ١٩٤٠ فإنه واجه مشاكل الانسان المعاصر وجماعته وعدم طمأنينته وبليلة أفكاره ومسؤوليته تجاه العنف والظلم .

النقد في أمريكا اللاتينية .

بالإضافة إلى أن كثيرا من أدباء أمريكا اللاتينية أسهموا في النقد الأدبي ظهرت مجموعة من المختصين بالنقد برز منهم (ماريو بنيديتي Mario Benedetti) (أميرودريغيث مونيغال Emir Rodriguez Monegal) (١٩٢١) ، (أنجيل راما Angel Rama) (١٩٢٦) من الأوروغواي ، (إيمانويل كارباليو Emmanuel Carballo) (١٩٢٩) ، (كارلوس مونسيفاليس Carlos Monsivais) (١٩٣٨) من المكسيك ، (فيرناندو ألغيريا Ferando Alegria) (١٩١٨) ، (لويس هارس Luis Harss) (١٩٣٦) من تشيلي ، (سييرو ساردوي Severo Sarduy) (١٩٣٧) من كوبا ، (خوليو أورتيغا Julio Ortega) (١٩٤٢) من البيرو .

في كتاب نشره (إنريكة أندريسون إمبرت Enrique Anderson Imbert) منذ أكثر من عشرين سنة (١٩) حلل وضع النقد الأمريكي اللاتيني في ذلك الحين . بدأ تحليله بالتركيز على الأوجه السلبية ، من وجهة نظر اجتماعية وكذلك جمالية ، في النقد الأمريكي اللاتيني ، فهو يقول : « في هذا النمط من النقد يوجد شيء من كل شيء . طبعاً إن ما يطفح عن الكل هو عدم الشعور بالمسؤولية ، بشكل عام يدلي بآراء لا تستند على مفهوم للعالم ولا على لوحة من القيم . في أحسن الأحوال ، من هذه الآراء العشوائية يمكن استنتاج مبادئ موقف نقدي جلد سطحي ، حرفية عقائدية ، انطباعية ، شهوانية عاطفية » . غير أن تحليله ينتج في النهاية إلى أن يصبح متفائلاً : « على الرغم من كل شيء وما قلته ثمة في أمريكا اللاتينية نقد جيد ، إذ لدينا عدد من النقاد الجيدين مما يشرف ثقافتنا » (٢٠) .

ويقول (بات) : « إن النقد هو ما يشكل هذا الذي ندعوه أدبا وليس هو مجموع المؤلفات بل نظام العلاقات : حلقة من التشابكات ومن المتناقضات » .

وعلق (غيرومو سوكره Guillermo Sucrè) - هو أستاذ جامعي وشاعر ونقاد من فيزويلا - على قول (بات) هذا بما يلي : « إنه لاكيد بأن النقد الأمريكي اللاتيني ، بشكل عام ، لم يتخذ فكراً خاصاً بنا ولم يعرف أن يؤسس أدباً ... لقد كان نقداً خارجياً ، انطباعياً أو اجتماعياً غير واضح ، لم يعتمد إلا قليلاً من المرات على رؤية حقيقية للكون أو على فكرة أن الأدب هو جمالية اللغة . يمكن أن نضيف قائلين بأن هذا النقد كان يتجاوب مع الفنية الجديدة ، مع أدب خارجي سواء بسواء ، كان يظن أن العمل الأدبي هو انعكاس للواقع أو شاهد له عليه ، ولكن هذا تبرير وليس حجة ، بادية ذي بداهة ليس على النقد أن يكون صدى للآدبي الذي يعالجه . مع أنه من العدل الاعتراف بأن ثمة علاقة بينهما تفرض بالضرورة فالنقد هو كذلك تاريخ ... » (٢١) .

ويقول هذا الأستاذ الناقد كذلك : « إن اعتبار الأدب على أنه عالم مستقل ، بتوايمه وناه ، واعتبار العمل الأدبي رمزا وتجسيدا لخيايلا هو واقعي ، قد أضفيا طلباً جديداً على النقد الأمريكي اللاتيني . هذا الاتجاه ليس

(١٩) : النقد الأدبي المعاصر ، بوليس أريس ١٩٥٧ .

(٢٠) : نغز كتيبه « تيار متغوب » (Corrinne alterna) (المكسيك ١٩٦٧

(٢١) : أمريكا اللاتينية في أدبها ، ص ٢٦٦ .

بحديث العهد ، مع أنه شائع في الأوقات الأخيرة . من بين دعائه الأوائل يبرز (الفونسو ريس) ، كانت تبدو في أبحاثه ودراساته الحساسية والنظرة النافذة القادرة على التقاط الحركة الحقيقية في الإبداع وشبهه به في هذا أستاذ آخر هو (بيدرو هنريكيك (Pedro Henriquez) ، ولعل تأليفه هي أكثر دقة وإن كان أكثر تشتتا في أغراضه ، إذ كان يميل إلى الاختصارات حيث تسود التجربة الجمالية ، في هذه التجربة أيضا كان يحس بالمغامرة الشخصية ويشغف البحث . وشبهه به (بورخيس) فكلاهما يعتبر الفن شكلا ولعبا : شكلا يتحول إلى ماهية الإبداع نفسها ، ولعبا يصل إلى أن يحسب الواقع كل الواقع . إن كثيرا من الأشياء التي يمكن أن نقول عن (ريس) تنطبق كذلك على (بورخيس) ، والعكس بالعكس ، إنهما روحان متشابهتان متناظرتان في مطلع بداية حداثتنا . أود تبيان بعض مناهي الفكر النقدي عند (ريس) . إن هذا الفكر هو منسجم متناسق مع الأدب الأمريكي اللاتيني ، ولقد طرح هذا الفكر في كتابين هما : التجربة الأدبية (La experiencia literaria) و « التمييز » (El deslinde) ، الأول نشره عام ١٩٤١ والثاني عام ١٩٤٤ ، في هذا الأخير ، مع أن (ريس) لم يتوصل إلى تنظيم نظرية حول الأدب شاملة ، فإنه وضع قواعد . . . ينطلق من فكرة أن الأدب شكل ، لغة ولكن ليس على طريقة مذهب أصحاب الأسلوب أو دعة النحو ، فاللغة الشعرية بالنسبة له تعتمد على المستويات الثلاثة في اللغة : النحو ، علم الأصوات ، الأسلوب ، وهي أي اللغة الشعرية ، أكثر من يستفيد من التفاعل بين هذه المستويات الثلاثة وعمقه ، لكن ، هي كذلك إبداع لا يمكن اختزاله وقصره على هذه المستويات الثلاثة فحسب » (٣٣)

إن دراسة (أمادو ألونسو (Amado Alonso) - هو شقيق الشاعر الأسباني (داماسو ألونسو (Damaso Alonso) الذي كان رئيسا للمجمع اللغوي الأسباني - « شعر (بالونيرودا) » وأسلوبه » (Poesia y estilo de pablo neruda) (١٩٤٠) هي أحسن دراسة في كتاب نقدي بالأمريكا اللاتينية وهو أفضل أنموذج لاتجاه التحليل البنوي الذي انتشر في الستينيات . وأحسن ممثل للمفاهيم الجديدة في النقد بالبرازيل هو (أفرانيو كوتينشو (Afranio Coutinho) .

تأثير الأدب في وسائل الاعلام بالأمريكا اللاتينية .

إن الأدب موجود في جدر وسائل الاعلام ويقوم بالنسبة لها بدور الأنموذج الذي تحتلته . في تاريخ السينما الأرجنتينية ليس ثمة من عمل سينمائي لا يعتمد على رواية أو على قصة مشهورة مثل « سجناء الأرض » و « الحرب الرومية » و « أيام كراهية » و « أرباس غارديليو » . نحاول الأسطوانة اليوم بث صوت (بورخيس) بواسطة آلاف النسخ أو نشر صوت (نيرودا) الكتيب أو أصوات بعض الروائيين الذين يقرأون مقاطع من رواياتهم أو أنهم يشرحون للجمهور لماذا كتبوا هذه الرواية أو تلك وكيف كتبوها .

يقول السينمائي البرازيلي (غلويرو روشا (Glauber Rocha) : « أما كانت السينما التجارية هي التقليد والمادة فإن سينما المؤلف الكاتب هي الثورة » (٣٤) .

(٣٣) المصدر نفسه ص ٣٠ .

(٣٤) المصدر نفسه ص ٣١١ .

يشاهد في التلفزة بأمريكا اللاتينية على الدوام رجال يرتدون أزياء الرعاة ، ويرافقهم عازفو قيثارات يشغنون عبارات شعرية معظمها لـ (نيرودا) ولـ (بايخو) فقد انتشرت أعمالها الشعرية انتشارا واسعا وأدت الى تغيير لغة الشعر نفسها في أمريكا اللاتينية ، وحتى لغة الشعر الشعبي اللغى ، ولغة مظاهر أخرى من الكلمة المكتوبة المرتبطة جلدريا بثقافة الجماهير .

قلائل هم الأدباء الأمريكيون اللاتينيون الذين لم يسهموا في الصحافة خلال فترة من فترات حياتهم الأدبية . أحد الكتب المهمة لـ (روبرتو أرلت Roberto Arlt) وهو « مياه - قوية مينائية » (Aguafuertes Portenas) يجمع في طياته المقالات التي كان يكتبها ونشرها في إحدى صحف بونوس ايريس فوصل الى القارى بشكل لم يعهد من قبل ، فقد كان يمارس الصحافة والأدب في وقت واحد مما أثر في كتابته وأسلوبه .

في أول ديوان نشره (كارلوس دروموند دي اندراده) وهو « بعض الشعر » (Alguna Poesia) (١٩٢٥) نجد « قصيدة الصحيفة » ، وهذا ليس دليلا على تأثير الصحافة في الأدب فحسب بل هو أيضا شاهد يسمح بالتأكيد من أن قصيدة ما يمكن أن تكون في الوقت نفسه خلاصة للتأمل حول الصحافة وحول الشعر . وهي وصف للصحافة وللنشاط السياسي ، أى أنها تأمل حول كتابة الأدب وعلاقته بما هو واقعي ، ونمثر في ديوانه هذا على قصيدة أخرى تروى رحلة في لحظات متقطعة ، يستعمل فيها الشاعر أسلوبا ذا علاقة بـ « حكايا وجيزة » (Historias infames) لـ (بورخيس) ، وعنوان هذه القصيدة هو « فانوس سحري » . بهذه الكتابة بين (دروموند) أن الأدب يمكن له تلقى تأثيرات السينما ، فمن المعروف أن الفانوس السحري مستخدم كثيرا في السينما .

لقد أمد مجموعة من كبار الروائيين الأمريكيين اللاتينيين ، نذكر منهم (أوغوستو روا باستوس) و (دافيد بينياس) و (كارلوس فويتيس) و (غابرييل غارثيا ماركيث) و (خوليو كورتازار) أعمالا أدبية للسينما ، سواء عن طريق كتابة قصص سينمائية أو عن طريق تطويع روايات لم أولغيرهم في سبيل الاعداد السينمائي . إن هذه العلاقة بين الكتاب وبين السينما لا تطرح مشاكل اجتماعية أو ثقافية فحسب بل كذلك بعض المسائل المتعلقة باللغة وبالأحاط الروائية .

أما بالنسبة للصحافة فهي كثيرة عديدة تخصص صفحات كثيرة للنتاج الأدبي . هناك في الأرجنتين حاليا ، على سبيل المثال ، التجهان مختلفان من الصحافة : اتجاه تقليدى يعتمد على البلاغة المتينة في الموضوعية ، واتجاه المجلات الحديثة مثل « برميلا بلانا » (Primera Plana) (= صفحات أولى) و « كونفيرمادو » (Confirmado) (= تثبيت) و « أناليسيس » (Analisis) (= تحليل) .

كتيرون هم الأدباء الأمريكيون اللاتينيون الذين يصدرن مجلات أدبية مثل (غابرييل غارثيا ماركيث) و (أوكتابو باث) وغيرهما ، ولا يتسع المجال هنا للاطناب في الحديث عن هذه المجلات ودورها في نشر الأدب الأمريكي اللاتيني .

ملتنقى ثقافات .

لعل أفضل خلاصة لكل ما قلناه سابقا هو هذا العنوان الذي اتخذته لبحثه المهم الأستاذ (روين باربيرو ساغير) إذ يقول في مقدمة هذا البحث :

« إن ثقافة أمريكا اللاتينية التي هي هجينة بتحديد تاريخي هي نتاج اندماج ايبيري أولي - ثم التحوير التدريجي فيها بعد ، في الجذع المتعددة الفروع لثقافات الهنود الحمر الأمريكيين ، مع إضافة لاحقة لعنصر الأريقي ورواسب متأتية من الهجرة الى هذه القارة . نظرا لتنوع العناصر المكونة فإن مشكلة أمريكا اللاتينية كانت ومازالت هي إيجاد هويتها الخاصة في مجال الثقافة ، وضعية جوهرية تنعكس في الأدب لدى بحثه الدائب عن لغة يمتلكها وعن تثبيت مضمون في لغة مستعمارة بشكل ما ، ذلك كله ضمن إطار سياسي غير موحد . يتفاقم البحث الدؤوب ويتجلى النزاع في أوضح صوره ، لاسيما في لحظات حرجة من تدفق الوعي : التحرر الرومانطيكي والرواية الاجتماعية وأدب أيماننا هذه » (٢٤) .



« الفكرة » توحد الصين :

يرى المؤرخ الألماني ليوبولد رانكة « أن هناك حركة دائمة في الحياة صعوداً كانت أم هبوطاً وأن الأفكار قد تكون هي القوى المحركة لتطور التاريخ من بين مجموعة من القوى »^(١).

ويمكننا القول إن تأثير الأفكار هذه لا يبدو واضحاً في أي مجتمع أكثر من المجتمع الصيني منذ نشأته . فقد كانت « فكرة » طاعة الآباء كفرض شرعي على الأبناء واعتبار من لا يحترم أباه أو أخاه الأكبر عمراً ، من الأفكار التي سادت المجتمع الصيني في الألف الأول قبل الميلاد خلال حكم أسرة تشو^(٢) ، وشكلت أساس مبدأ تعظيم الأسلاف في المجتمع الصيني وأصبح أعظم الأسلاف إلهاً هو الإله « تي » ، كما أصبح الإله القبلي في الوقت نفسه ، أما تانج تي « السيد الأعلى » أو « السه » فقد أصبح إله الجميع وانعكس هذا المبدأ على حياة الصين السياسية واتخذ تبريراً لسيطرة أسرة تشو^٣ على السلطة باعتبارها ممثلة للسيد الأعلى . وبقي الحال كذلك إلى أن ظهر حكم الصين كنغوشيو^٤ (ت ٤٧٩ ق.م) عندما أعلن أفكار المساواة في المجتمع وجعل الإنسان محور تفكيره ، وقسم الإنسان إلى إنسان عظيم يفهم الحق وإنسان وضعيف يفهم المنفعة^(٥).

الثورة الثقافية في تاريخ الصين

عبد الرحيم أحمد حسين

American Scholar (Periodical), Summer 1987, What Ranke Mean, p393

(١)

(٢) عبد الحميد سليم ، الفكر الصيني (ترجمة) ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٣٤

(٣) جرى كتابة الأساطير الصينية باللغة التبرية كما وردت في الترجمات الصينية الرسمية إلى اللغة العربية . لعلنا كتب اسم دنج شيانج بدلاً من دنج نغز أو دورد في الترجمات الرسمية .

كما جرى استخدام المصطلح ثلاثة بدلاً من ثلاثة أو تكتولوجيا .

Toynbee, Arnold, Half of the World, London, 1973, p.113

(٤)

ودعا إلى تطبيق مبدأ الـ « جن Jen » . وهي كلمة تعني علاقة الإنسان بغيره . وربط النبالة بالسلوك الشخصي لا بالنسب . وجعل الألقاب حسب الوظيفة ، والأفعال حسب الكلمات جاعلاً السلطة للفصيلة^(٤) . لا للقوة .

ورغم أن كنفوشيوس لم يبن فلسفته على أساس ديني إلا أن مفهوم السماء كان عنده ليس بشراً ، إنما قوة تقف إلى جانب الإنسان الوحيد الذي يناضل من أجل الحق . واستعان بها عندما تعرض للمحن ، ولكنه رفض أن تكون أساساً للسلوك الإنساني .

والملك في نظره هو ابن السماء يحكم هو والأسايد معه بفضل معونة أسلافهم ذوي النفوذ الذين يجيئون في السموات . وهي « فكرة » استغلّت وأعطت امتيازاً حصيناً للاستقرارية الصينية^(٥) . رغم أن كنفوشيوس لم يكن يقصد منح هذا الامتياز ، فقد ربط كنفوشيوس وجود الحكومة برغبة الناس أجمعين وسعادتهم ورأى أن تحقيق ذلك يتم بكفاية الرجال المرتبطة بالمعرفة والخلق عن طريق التربية الحقة . من أجل هذا ركز كنفوشيوس على دور الوزير في الحكم ورأى أن الملك يجب أن يملك ولا يحكم^(٦) . مع التشديد في كل دعواته على ضرورة العلاقة الأبوية - البُنوية في المجتمع ، بمعنى احترام الأب وطاعته مقابل الرعاية وتوفير الحياة الكريمة للأبناء وهي « فكرة » طبقت بمعنى واسع على الحاكم الذي رلى فيه أبا للأسرة الكبيرة (الشعب) ، والمحكوم الذي يمثله الأبناء^(٧) .

تلخصت فلسفة كنفوشيوس في العلاقات الإنسانية بالقول المأثور : ينبغي أن تعامل مرؤ وسيك كما تريد أن يعاملوك رؤسائك . وعلى الإنسان - حتى يكون فاضلاً - أن يراعى أربعة مبادئ هي : العلم الخيزير ، والسلوك الحسن ، والطبيعة السمحة ، والعزيمة القوية وهي أمور تعني العدالة^(٨) .

واجه كنفوشيوس الصعاب في حياته ، ولم يؤخذ « بأفكاره » هذه التي تقلل من سيطرة ابن السماء (الملك) . إلى أن حكمت أسرة هان الصين وتبنى الإمبراطور وو (١٤٠ - ٨٧ ق . م) الكنفوشية مبدأ رسمياً للدولة وأصبح لها معاهد وأساتذة بهدف جمع البيروقراطيين الموهوبين^(٩) لاستخدامهم في تسيير أمور الدولة . وبذا أصبح الإمبراطور وإدارته يتحكمان في المركز .

أما على مستوى الأقاليم في الإمبراطورية فأصبح المتحكم المباشر هم ملاك الأراضي . وانعكست الأفكار الكنفوشية على العلاقات بين هؤلاء « والأسر » الصينية التي تعمل في الأرض . وبني هذا النظام الإقطاعي القائم على أساس علاقة الأسرة برها . وعلى أساس علاقة الأسر بالإقطاعي والإقطاعي بالإمبراطور سائداً في الصين إلى مطلع القرن العشرين الميلادي .

(٤)

Toynbee, Ibid p.44

(٥) حيدانجيد سليم ، مصدر سابق ، ص ٨٨

(٦) المصدر نفسه ص ٩٤

(٧) الموسوعة العربية الميسرة ، محمد شفيق غريال ، المجلد ١٩٧٦ ، المجلد ٢ ، ص ١٤٨٥

(٨) المصدر نفسه ص ١٩٨٦

(٩)

Toynbee, Arnold, op. cit. p.144

تزامنت فلسفة كنفوشيوس مع ظهور فلسفة أخرى هي الطاوية . وبينما ركز كنفوشيوس على الإنسان . ركزت الطاوية على الطبيعة والتأمل وجعلت البساطة أساس الحياة ورأت أن الفضيلة تنبع من الداخل وليست وليدة نظام معين^(١٠) ، وبينما أعطت الكنفوشية مواطنين طيبين طيعين أعطت الطاوية أسراراً مقدسة وارتبطت بالخرافة أكثر منها بالعقل ! وكانت « فكرة » جديدة إلى جانب فكر كنفوشيوس . ظهر لها أتباعها لكنهم لم يبرزوا النظام القائم .

وعلى المستوى العلمي ظهرت مدرسة العناصر الخمسة التي يعتبر تسوين أستاذها (٣٠٥ - ٣٤٠ ق.م) عندما اعتبرت المدن والخشب والماء والنار والأرض عناصر الكون وتطوره الأساسي ، وجعلت لها نظائر في الحياة : خمسة ألوان ، خمسة فصول ، خمسة أباطرة خرافيين^(١١) . . . الخ وجعلت سيادة كل عنصر من هذه العناصر مرتبطة بزوال الآخر وزوال أسرة حاكمة ومصعود غيرها . وهي مدرسة جديدة تدور أرواها حول « فكرة » التطور ونظرة الإنسان الصيني إليها . وتجعل منه « قدراً » محكوماً بظواهر بعيدة عن قدرة الإنسان مما ساعد على ترسيخ النظام القائم أصلاً على فلسفة كنفوشيوس .

ومع ظهور مدرسة العناصر الخمسة هذه ظهرت فلسفة « الين - يانج » أو « الشى » وتقضيه ، باعتبار أن الين يمثل الظلام واليانج يمثل النور ، أو الماء والنار ، القوة والضعف . . . الخ . وتجعل فكرة « ين - يانج » من التناقض أساساً لحلق العالم وهي مفهوم غيبي ومنهج تفكيري حول ما هو موجود ، وليس منتج ثقافة واكتشاف لغير المعروف ، إلا أنها تمثل الوجه الآخر لفلسفة كنفوشيوس التي ركزت على الاستقامة والسلطة والسلف ، وفي اعتماد فلسفة « ين - يانج » للتناقض أساساً للكون تقربت كثيراً من ثنائية هيغل^(١٢) ونظرت إلى الوجود وتجهل التغير مبداً لجميع الموجودات في حركة طبيعية لا نهائية لا تنتخذ اتجاهها أمامياً صاعداً وإنما تسير في حركة لولبية . وأما عن الإنسان فهو مركز الأحداث ويؤثر في التغير بمساريته ، لا بمقاومته ، وتجعل من أي متمدد واحداً ، والواحد يتفارق إلى التمدد^(١٣) . وهذه « فكرة » جديدة حول معنى تطور المجتمع وتفسير أحداث عاشت مع الأفكار الأخرى . ولم تصطدم معها . وظهرت في الفكر الصيني الماركسي في القرن العشرين .

ونجد مثل هذا التفسير في فلسفة ماوتسي تونج نفسه عندما اعتبر صراع الأضداد أمراً مطلقاً ، ووجدتها مشروطة وعابرة وانتقالية^(١٤) .

بعد هذه « الأفكار » جاءت البوذية من الهند لتصبح قوة في القرن الخامس الميلادي في الصين بعد أن ترجمت إلى Sutra تعاليم البوذية إلى الصينية بعد عودة هشوان تشانج أي شيانج إليها ودعت إلى السلم وقتل الرذائل وعدم الحرب ، وبذا التفت مع الطاوية إلا أنها دعت إلى التمتع أو التجسيد وهو أمر رفضته الطاوية والكنفوشية^(١٥) ، وهي

Toynbee, op. cit, p.97

Ibid, p. 118

Ibid, p. 132

(١٣) لؤاد شيل ، حكماء الصين ، طر لعرف ، القاهرة (بدون تاريخ) ص ٤٤ - ٤٥

(١٤) البرونو موراليا (ترجمة سعيد نطاش) ، ثورة دار الثقافة ، ط ١ ، دار الآداب ، بيروت ، ١٩٦٨ ، ص ٨٨

Toynbee, op. cit. p.110

(١٥)

« فكرة » جديدة لما نظرتها الخاصة في علاقات الأفراد والشعوب . ولكن هذه النظرة لا تتناقض مع ما هو موجود من علاقات ، بل تمزجه في كثير من الأحيان .

وعما يلتفت النظر في تاريخ الصين أن هذه الأفكار جميعاً عاشت بسلام في علاقاتها ولم تحدث شرخاً اجتماعياً . واكتمل الانسجام بينها تماماً في القرن السادس عشر الميلادي . فهي جميعاً لم تدع أنها كانت أدبانياً ، فالدين بمعناه المعروف لدينا والمرتبط بالرسالة السماوية لم يعرف في تاريخ الصين ، وإنما كانت أفكاراً دنيوية يمنح بعضها إلى التأمل . وأما الكنفوشية العقيدة الرسمية للدولة فلم تهتم إلا بأمور الدنيا ، ولم يفكر كنفوشوس في أمور ما بعد الموت . وعندما توجهت الصين لتلبية رغباتها المستجدة في نهاية القرن التاسع عشر ظهرت جمعيات من البوذية والكنفوشية والطاوية^(١٧) تحدم الهدف العام الذي أصبحت تنشده الصين وهو القضاء على النظام شبه الإقطاعي والسيطرة شبه الاستعمارية اللذين هددا وجود الصين الوطني ووحدته .

إن الفكر الطبيعي التوفيقي الذي ساد حياة المجتمع الصيني وركز على الإنسان والطبيعة لم يمنع تأثير حاجات الإنسان المادية وظهورها كاملاً في تغيير الأسر الحاكمة لا النظام الاجتماعي السائد ، وكان من أبرز التغييرات في تاريخ الصين تولى أسرة تانج Tang الحكم (٦١٨ - ٩٠٧ م) إثر نجاح الثورة الزراعية في البلاد آنذاك وإنهاء عهد حكم أسرة سوي Sui . ومع بداية القرن السابع الميلادي انتهى الإمبراطور يوان وأبنة في شي من عملية توحيد الصين بعد الثورة الزراعية كما أنها بذلك عهد الغزو الأجنبي والاضطرابات التي شهدتها الصين ودامت أربعمئة سنة بعد سقوط أسرة هان سنة ٢٢٠م^(١٨) . وقد حدثت أسرة تانج من الإقطاعيات الكبيرة ، وخففت الضرائب ، وشجعت الحرف والتجارة وصناعة السفن والحرير . مما جعل الصين مركزاً من مراكز الالتقاء التجاري والحضاري بين الأمم ، ووفد إليها التجار العرب واليهان والأساتذة الأجانب ، وتصادف أن وجد في عاصمتها شانجيان (شيان الآن) ما بين ٤ - ٥ آلاف أجنبي في آن واحد^(١٩) .

سيادة التعاليم الكنفوشية :

وقد تميز عهد أسرة تانج بإدخال نظام امتحانات الخدمة المدنية القائم على أساس فكر كنفوشوس بإشراف الحكومة المركزية لإشغال الوظائف في الدولة ، وهو أمر نسف النظام القائم على شغل الوظائف حسب النسب أو المركز من بين الأسر الكبيرة المتنفذة جاعلاً إياه وفق المواهب الشخصية والثقافية الفردية القائمة أصلاً على دراسة فكر كنفوشوس وكتبه القديمة . وأصبح من صفات شاغل الوظائف العامة ، إضافة إلى دراسة فكر كنفوشوس والتجاذع فيه ، أن يكون المتقدم ذا موهبة أدبية أو شعرية . وكان كثير من المتقدمين يعرضون إنتاجهم الأدبي من شعر ونثر على المحققين قبل التقدم إلى لجنة المحققين^(٢٠) المكونة من سبعة من العلماء ، وهو أمر أدى في النهاية إلى ظهور القصص

^(١٧) Ibid, p.130

^(١٨) Dragon's King Daughter, Beijing, 1960, p.3

^(١٩) Ibid, p.ii

^(٢٠) Ibid, p.iii

والقصائد الشعرية . وما زالت قصص وأشعار لي باي ، دوفو ، باي جويي ، ولي جونج زار ، ويان شنج جيان من المألوفات الأدبية في حياة الصين خلفها عهد أسرة تانج . يمثلها قصة ابنة الملك التين ، والعبد كيم ، وغيرها التي تمثل أفكار الشجاعة والفضيلة عند الفرد الصيني ورفضه لمنطق النبلاء والإقطاعيين .

ونلاحظ هنا أن « فكرة » الكنفوشية هي الأداة التي استخدمت لنشر الفكر الجماعي بين الصينيين حول ضرورة وحدة البلاد والشعب . وأدركت أسرة تانج « الفكرة » هذه فاستخدمتها بنجاح . وكان ذلك أول انتصار للثقافة في المجتمع الصيني عندما لعب الفكر الصيني هذا « دوراً » حاسماً في استمرار التماسك السياسي الوطني حتى اليوم . ويذهب كثير من الباحثين إلى البحث عن هذا السر ، فيرى بعضهم أنه يعود إلى العادات المرمية وأوصاف السلوك الخلقية التي تسود السكان جميعاً (بسبب تعاليم كنفوشيوس) ، وإلى هيمنة سلطة مركزية على شئون البلاد^(٢٠) تمثلت في الحكم الإمبراطوري حتى سنة ١٩١١ م . كما يرى بعضهم الآخر أن ذلك يعود إلى قلة المعارضة للسلطة الحاكمة حسب رأي ستوربات ميل . أما ميدهيرست ، فيرى أن الطباعة هي السبب لأنها طبعت أفكار الشعب الصيني طبعة واحدة^(٢١) . وهي تبريرات لا يقبلها عقل أو منطق وتبرعن حقد أكثر مما تبرعن عن علم وموضوعية ، إلا أنها جميعاً على اختلافها تجعل من الفكرة أساساً للوحدة والعطاء الثقافي والحضاري دون انقطاع ، مما جعل الصين تبدو في نظر أهلها البلاد الوسطى أو مركز العالم^(٢٢) ، وتنظر إلى شعوب العالم الأخرى كبرابرة متأخرين وتميز عنهم بملكيتها لـ (آل د وين Wen) وهي كلمة صينية تترجم دائماً إلى الانجليزية بمعنى ثقافة Culture وكان الأدب والفن مكوناتها الأساسية^(٢٣) ، وهي على حق إذا ما قورنت بأوروبا المصور الوسطى . فعندما زار ماركوبولو الصين وأقام في بلاط الخان قبلاي (١٢٧٥ - ١٢٩١) كانت الصين قد عرفت التاريخ المكتوب وكتبت أقدم دليل عن النجوم وأول كتاب عن النخيماء ، وأنشأت مكتبة للموسيقا جمعت فيها الأغنيات الشعبية والأجنبية منذ عهد قبل الميلاد ، كما كانت قد عرفت الموسوعات التاريخية والجغرافية المصورة^(٢٤) وكتابة الأدب والشعر والقصة القصيرة . أضف إلى هذا كله ، أن الصين كانت قد عرفت الورق في القرن الثاني قبل الميلاد والطباعة في القرن التاسع وشهد عهد أسرة تانج أول كتاب مطبوع عام ٨٦٨م كما عرفت مسحوق البارود في القرن العاشر الميلادي^(٢٥) وسجلت الصين بذلك سبقها في هذه الاختراعات الثلاثة التي ما زالت تؤثر في مسيرة الإنسان على هذا الكون .

وترافمت زيارة ماركوبولو مع انفتاح صيني حضاري على العالم الإسلامي ، فقد أنشئت أول أكاديمية إسلامية في الصين سنة ١٢٨٩ بناء على اقتراح الوزير معز الدين^(٢٦) تبعها إنشاء دائرة الفلك الإسلامية في نانجينج سنة ١٣٦٨ م ،

(٢٠) فؤاد شبل ، معاصر سابق ، ص ٤٤

R. Dawson, (Editor), The Legacy of China, London, 1965, p.16

J. Gernet (Trans. by J. Foster), A History of Chinese Civilization p539 London, 1962

R. Dawson, op. cit. p. 374

J. Gernet, op. cit. p. 711

Touybee, op. cit. p. 143

J. Gernet, op. cit. p. ٧٠٧

(٢١)

(٢٢)

(٢٣)

(٢٤)

(٢٥)

(٢٦)

بعد أن كانت قد كتبت الأطلس الكبير سنة ١٣٢٠م ، وكانت الصين قد قطعت شوطاً كبيراً في التصوير ، واستطاع هوانج وانج (١٢٦٩ - ١٣٥٤) إدراك الطبيعة الجوهرة التي هي مبدأ في التصوير ، وتمكن هذا الفن من تطوير تقاليد غنية متميزة لنظرية الجمال والأساليب الفنية وإحياء أسلوبه القوي المميز^(٢٧) ، مما يعني أن الإنتاج الفكري في الصين . يختلف أنواعه لم يتوقف .

وعندما بدأ أول اتصال بين أوروبا - بعد ماركوبولو - والصين بوصول بعثة الجزويت التبشيرية الفرنسية إليها في عام ١٥٨٣ كانت الصين في قمة الطباعة ونشر الكتب .

وكان ماثيو ريشي M. Ricci الذي مكث في الصين (١٥٨٣ - ١٦١٠) أول مبشري الجزويت العظام ، أول من قدم كنفوشيوس لأوروبا^(٢٨) . وفي البداية أعجب الجزويت بالصين مقارنة بأوروبا التي كان يسودها التناحر الديني ورواها نموذجاً للعالم عندما كتب أحدهم وهو « بوافر Poivre » تقدم الصين صورة زاهية لما سيصبح عليه العالم إذا ما أصبحت قوانينها هي قوانين العالم^(٢٩) . وانتهت مهمة الجزويت بقيام الثورة الفرنسية ، وكان الاتصال الأوروبي مع الصين يهدم عن طريق المبشرين البروتستانت في القرن التاسع عشر وما بعده ، إلا أن نظرة البروتستانت كانت مخالفة لنظرية الجزويت فقد رأى ليغ Legge - المبشر البروتستانتي - في الكونفوشية شراً لا بد من إزاحته من طريق المسيحية^(٣٠) ، وأصبحت الصين تحت تأثير البروتستانت نوعاً من الانحطاط الأخلاقي يصعب وصفه أو تصوره في نظر ويلز وليامز^(٣١) . وهي نظرة تطابق مع نظرة أوروبا الاستعمارية في القرن التاسع عشر إلى دول العالم كلها وكانت النظرة هذه إحدى مبررات الهجوم الاستعماري على الدول الأفريقية والآسيوية ، وتعتبر امتداداً للنظرية الأوروبية الدونية عند مؤرخي أوروبا إلى دول آسيا منذ القرن الخامس ق. م في اليونان ، وتمززت في العهد الروماني والصليبي . والتي ترى في الغرة لا الفضيلة أساس للتفوق البشري ، كما تعبر عن فشل البروتستانت في إدخال المسيحية إلى الصين مما جعلهم يصبون غضبهم على الكونفوشية التي ثبتت في وجه دعواتهم الجديدة .

ورغم هذه النظرة الأوروبية الشوفينية ، فإن الاتصال الأوروبي مع الصين والتعرف على أحوالها أثراً في كثير من الكتاب الغربيين وأخذوا أفكارهم عن حضارتها . يمثلهم : فولتير في روايته : « يتيم الصين : Orphelin de la Chine » ، وليبنيز Leibniz في كتابه الصين الجديدة Noissima Sinica ، وبرخت في كتابه : امرأة سنشوان الصالحة Good Woman of Setsuane ، وسومت موم في قصته : A Chinese Screen ، وروبرت فان جوليك الذي كتب قصص الصين البوليسية متقدماً عن الغرب في كتاباته « القاضي دي Judge Dee » . وأخيراً ظهر كتاب بيرك بيك بعنوان الأرض الطيبة « The Good Earth » الذي تحول إلى فيلم سينمائي فيما بعد . مما يعني أن الصين بوعي أو لاوعي أصبحت موضوعاً في الفكر الأوروبي ، وهو اعتراف ضمني بتفوق الصين الثقافي . ولا يستطيع الغرب الإنكار بأن الحدائق

(٢٧) مجلة الشرق المالية ، عدد ٨ ، ص ١٣٩ ، يناير ١٩٨٣ ، الكويت

(٢٨)

(٢٩)

(٣٠)

(٣١)

R. Dawson, op. cit. p.9

Ibid, p.22

Ibid, p.23

Ibid, p.23

الصينية هي من استنسخ روبرت فورتن لها وإحضارها إلى أوروبا . ناهيك عن استخدام الغرب للبوصله والورق والطباعة ومسحوق البارود مخترعات الصين التقليدية . وهو اعتراف بتفوق الصين في الانتاج الحضاري المادي .

ورغم فكرة الاستقطاب الأوروبي ضد شعوب آسيا ، فإن أوروبا لا تستطيع الإنكار بأن كلمة Seres الرومانية تعني الصين أو شعب الحرير ، وأن الساميون أو الدارسين (لحاء الخشب الصيني) هي منتجات صينية أصلاً عرفتها أوروبا وكانت من أغلى السلع فيها . مما جعل مالتس يعترف في عام ١٧٩٨ أن الصين أغنى بلاد العالم^(٣٢) . وحتى منتصف القرن التاسع عشر كانت الصين قد أنتجت كتباً عن التكنولوجيا والزراعة والرياضة والفلك ، وعرفت جمع كتب التراث الأدبي والتاريخي ناهيك عن تجارتها وإنتاجها المادي الذي عرفته أوروبا ، إن ذلك كله والطمع الاستعماري في موارد الشعوب الذي مثله آنذاك شركة الهند الشرقية البريطانية وسياستها في نشر الأفيون بين الشعب الصيني كان مقدمة للغزو الاستعماري العسكري للمنظم للصين في حرب الأفيون من ١٨٤٠ - ١٨٤٢ بقصد السيطرة على موارد الصين الاقتصادية ومحو ثقافتها التقليدية .

بعد حرب الأفيون :

وقد هزت هذه الحرب - وما نتج عنها من فتح موانئ الصين للتجارة الأوروبية وفرض تجارة الأفيون عليها - أساس النظام السياسي والثقافي في البلاد قاطبة وأظهرته بمظهر الضعيف أمام القوة الأوروبية . وكان أحد ردود الفعل الصينية أن ظهرت أصوات تطالب بتبني وسائل البرابرة لمقاومتهم بمعنى تعلم التكنولوجيا المتقدمة^(٣٣)، ومثلها في المرحلة الأولى المصلح الصيني دي يوان (توفي ١٨٥٧) ، كما ظهرت أصوات تنادي بالاستفادة من الحضارة الأوروبية وثقافتها . وشهدت الصين بعد حرب الأفيون بسنوات تراجعت صينية عن الغرب في الجبر والنبات والهندسة التحليلية في عام ١٨٥٩م^(٣٤) ، كما تم إنشاء مدرسة تنج وين كيوان كأول مدرسة للغات الغربية في بكين ١٨٦٢ وترجمتها^(٣٥) ، تبعها إنشاء دائرة الترجمة في شنغهاي سنة ١٨٦٥ لترجمة الثقافة الغربية ، وخطت الصين نحو الغرب خطوة متقدمة عندما أنشأت في عام ١٨٩٣ أول مدرسة حديثة في ووهان ضمت أقساماً في الرياضيات والعلوم الطبيعية والتجارة^(٣٦) .

وكان يانج ونج Yung Wing مثلاً آخر لهذا الترجمة نحو حضارة الغرب وهو أول طالب صيني يدرس في أمريكا^(٣٧) ، وتبعه تشن كيوان يانج الذي نشر كتابه بعنوان ما يلزم لشفاء أمراض المجتمع (الصيني)^(٣٨) « Essential of Curing the Society Maladies » .

R. Dawson, op. cit, p.7	(٣٢)
History op. cit, p.135	(٣٣)
J. Gernet, op. cit, p.729	(٣٤)
Ibid, P. 729	(٣٥)
Ibid, p. 730	(٣٦)
The Reform Movement of 1896, Peking, 1976, p.7	(٣٧)
Ibid, p.8	(٣٨)

وركزت هذه المجموعة على ضرورة التوجه نحو التصنيع وندت بضرورة التغيير التدريجي للمجتمع الصيني لا التغيير الثوري وروا أن ذلك يتم عبر تقديم الغنى للمال والفقر لعمله وندادوا بالملكية الدستورية^(٢٩).

استجاب الإمبراطور كوانج هيلطالب دعاة الإصلاح وأصدر قانونه في ١١ / ٦ / ١٨٩٨ بالبدء في حركة إصلاح تشمل الصين كلها إلا أنه وجوه بمعارضة قوية من الإمبراطورة الأملة نسو هي ومن يساندها من أمراء الإقطاع الذين رفضوا الأخذ بهذا التوجه الإصلاحي مما أدى إلى فشل الحركة التي لم تدم أكثر من مائة يوم وهرب صاحبها خارج البلاد^(٣٠).

إلا أن هذه الحركة كانت خطوة على طريق التحول الصيني رغم فشلها إذ تنامي في الصين التيار الداعي للديمقراطية والرافض للنظام الإمبراطوري والإقطاعي . وأعطى فرصة لنمو طبقة جديدة في المجتمع الصيني لا تنفق وطبقة الإقطاع وأمراء الحكم عندما ظهرت تحولات إلى الصناعة ، وملك كثير من ملاك الأراضي السابقين أو التجار ورشاً للحرف والمصانع وبدأت تشكل طبقة عمالية بلغ عددها خلال الحرب العالمية الأولى حوالي ١٠٠٠ / ٧٥٠ عامل^(٣١) . إلا أن أصحاب الصناعات الجديدة والإحتكارات المالية لم يرتبطوا عضباً مع غالبية الشعب الذي يعاني الفقر والفقر ، وبدأ يعاني من فقدان الاستقلال الوطني بعد الامتيازات الأجنبية وهزيمة النظام الإمبراطوري في أكثر من حرب أشهرها الحرب الصينية الفرنسية ١٨٨٤ / ١٨٨٥ ، الحرب الصينية اليابانية ١٨٩٤ / ١٨٩٥ بعد حربي الأفيون الأولى والثانية .

وعندما وقعت الصين معاهدة شومونكي سنة ١٨٩٥ Shimonski ومنحت فرصاً متساوية للدول الاستعمارية في استغلال الصين ونهب ثرواتها والسيطرة على عقول شعوبها ، كانت التناقضات الطبقية ، وبرز إرهابات التمليل ضد النظام القائم قد بدأت ، وتم تشكيل الجمعيات السرية التي أعلنت شعار « اضرب الأغنياء وساعد الفقراء » ، كما أعلنت رفضها ومقاومتها للتيار الثقافي والديني الذي بدأ ينفذ الصين^(٣٢) .

التذبذب الثقافي :

ولد الاحتكاك الصيني المباشر مع الغرب تطوراً في اتجاهات التفكير والمخلفين الصينيين (كما رأينا) والذين كانوا أصلاً في غالبيتهم من البروقراطيين المرتبطين بالطبقة الحاكمة ، إلا أن الوضع الجديد في الصين فرض ضرورة الاهتمام بدراسة للمشكلات العملية ، وكانت أولى الخطوات على المستوى الثقافي في هذا الاتجاه إدخال النظريات الاجتماعية الغربية السائدة في أوروبا إلى الصين بعد ترجمتها . وظهر يان فو (ت ١٩٢١) عندما ترجم روح القوانين لونتسكيو ، وأصل الأنواع لدارون ، وثروة الأمم لادم سميث^(٣٣) ، كما ترجم أعمال توماس هسكلي ، وجون ستيوارت مل

Ibid p.10-

Reform Movement, op. cit. p.101

Encycloedia Britannica, vol. 4, London, 1974, p. 368

Reform Movement, op. cit. p.3

History, op. cit. p.135

(٢٩)

(٣٠)

(٣١)

(٣٢)

(٣٣)

وهيربرت سبنسر . ورغم هذا كله ، فقد كان اهتمامه الأساسي هو مجال الدراسات الصينية^(٤٤) ، مما يعني عدم التسليم بالتفوق الحضاري الغربي ، وأصبحت مهمة المثقفين الصينيين في تلك الفترة كما رأها ليانج شياباو (ت ١٩٢٩) استخدام المنهج الأوروبي في دراسة حضارة الصين واكتشاف جوهرها الحقيقي ، وتنظيم هذه الحضارة بطريقة تظهر فيها كحضارة حديثة ، ونشر هذه الحضارة في الخارج لاستفادة الإنسانية منها^(٤٥) ، ويلاحظ هنا بوضوح أن الملف الصيني أصبح مشدوداً بين عاملين أوليين : التطلع إلى ماضي حضارة الصين بما فيها من عقلانية وروحية وعدم قدرتها على تلبية حاجات الصين بعد الغزو الاستعماري ، وثانيهما : النظرة الواقعية المرتبطة بالحاظر الذي انفتحت عليه الصين واكتشفت من خلاله حضارة الغرب العلمية والتقنية والعسكرية وهي حضارة مرتبطة في ذهن الصين بالغزو والتهب ومحاولة النيل من استقلال البلاد ، إلا أن هذه النظرة الجديدة لم تستطع أن تكون بديلاً بسبب عدم قبولها وعدم انتشارها بين مجمل فئات الشعب الصيني التي يشكل الفلاحون فيها الغالبية العظمى التي كانت حتى ذلك الوقت مرتبطة بتراث الماضي الثقافي ، لكنها في الوقت نفسه بحاجة إلى ثقافة بديلة تقنع بها وتغير بها واقعها المرير .

واستمرت علاقة المثقفين الصينيين بالماضي في اللاوعي ، ممثلة في السلوك والنظرة إلى الحياة والماديات والمعتقدات مع تداخل الاهتزاز والنظرة التأملية لهذه الثقافة في جانب والحدس والتأمل في الأخذ بمنهج الحضارة في جانب آخر ، ويظهر هذا الاهتزاز في دعوات صينية أخذت طابع الايدولوجيات الأوروبية منها اختلافات لين تسو هسيو ، وبراجماتية تسننج كوفان ، وإصلاحية كوانج يوي ، وانتقالية شانج شي تنج . فقد آمن لين بقوة وسلطة البلاط السماوي ومكانة مملكة السماء ، كما اعتقد تسننج بأن الصين لها من المنافع الروحية مما يدعم دفاعها الذاتي أمام أي حضارة أخرى ، إلا أنه كان راغباً في تعلم الشعب الصيني للصيغ الغربية التي تستخدمها الصين في هذا الدفاع ، أما كوانج يوي ، فقد راعى ضرورة إصلاح الإمبراطورية والمبادئ الكنفوشية لا إلغائها على خلاف زميله سانج تنج الانتقالي الذي رأى ضرورة تقوية عزم الصين في تكريس ثقافتها مع العالم الغربي التقني والأخذ بهذه التقانة^(٤٦) . وهي ظاهرة شاعت بين المثقفين في أكثر من بلد غير الصين عندما جرى الانفتاح على الحضارة الغربية وظهرت المدارس الفكرية المشابهة لها في أكثر من بلد عربي في تلك الفترة وبالذات مصر ولبنان .

وافق هذا التيار الجديد نهضة أدبية صينية مجدت بطولات الشعب ضد المستعمرين في حرب الأفيون ، وفضحت جرائمهم ، كما أدانت حكام أسرة شينج « Qing » القابضة - على زمام الأمور في الصين آنذاك واتهمتها بالاستسلام للغزاة . وتعتبر قصيدة دي بوان بعنوان « العالم » مثلاً على ذلك ، كما ظهر زهانج وينج في قصيدته بعنوان « سانوي لي » الذي وصف فيها العواطف الوطنية والأعمال البطولية لجماهير المدينة ضد الغزاة البريطانيين . وتبعه الشاعر الشهير هوانج زونشيان Zuxian (ت ١٩٠٥)^(٤٧) الذي كتب أكثر من قصيدة في هذا المجال .

Doedalus (Periodical) spring, 1987, Iconoclasta..., p.79

(٤٤)

Ibid, p.76

(٤٥)

Doedalus, op. cit, p.80

(٤٦)

History, op. cit, p.130

(٤٧)

ويمثل هذان الاتجاهان : التوجه نحو الأخذ بمناهج الغرب في التفكير وحركة الإحياء الأدبي الوطني انقضاضا واضحا على الواقع في الصين ، ورفضاً للثقافة الإقطاعية السائدة آنذاك ، ونبذاً مباشراً للطبقة الحاكمة والبيروقراطية المرتبطة بها .

وتوجت هذه الحركة بإنشاء جامعة بكين سنة ١٩١٢ وفرض سياسة إصلاح التعليم العام^(٤٨) ، إلا أنها لم تصل إلى مرحلة تحديد الطريق الصيني تحديدا واضحا « لإنقاذ الأمة » التي أصبح إنقاذها أمرا ملحا . ومع ذلك كانت الصين قد خطت الخطوات اللازمة نحو التعليم وأصبح بها بين عامي ١٩١٥ - ١٩١٦ ، أربعة ملايين طالب ومائتا ألف مدرس تركز معظمهم في المدن ، ولم يطرأ تغيير ملحوظ على المستوى التعليمي في الريف^(٤٩) .

حاول الإقطاعيون وأمراء الحرب الذين ظهروا على مسرح التاريخ الصيني آنذاك وسط هذا التذبذب الثقافي الحد من الاتجاه الثقافي الجديد والمعركة إلى عبادة كنفوشيوس وتعاليمه ، إلا أن هذا الاتجاه تمت مقاومته بعنف ، ولم تستطع العسكرية الصينية أو الإقطاعية العودة بعجلة التاريخ إلى الوراء ، إلا أن هذه الطبقة بحكم عدم وجود البديل ، استمرت تحكم ، لكنها كانت في حالة من الترنح والإعياء والترقب لما قد يحدث دون قوة حقيقية . وما زاد في ضعفها تعرض الصين للغزو الياباني وعدم قدرة هذه الطبقة على التصدي له ، مما أوجد خلافا في العلاقات بينها وبين جمل الشعب الصيني من الفلاحين .

الثورة الثقافية الأولى :

مع بزوغ هذه التيارات ، ظهرت أفكار الديمقراطية الجديدة وأخذت تفرض نفسها على المجتمع الصيني ، وظهر في تاريخ الصين الحديث لأول مرة مجلة الشباب سنة ١٩١٦ ، وتحولت إلى « الشباب الجديد » سنة ١٩١٨ ، وتبنت شعارات الديمقراطية ، والعلم والأدب الحديث ، وقاومت صراحة الأتوقراطية الإقطاعية وانحرافات الأدب القديم والكلاسيكية الصينية وركزت هجومها لأول مرة على الكنفوشية باعتبارها أيديولوجية الإقطاع^(٥٠) التي جعلت المجتمع الصيني مستسلما لها ودعت إلى تحرير العقل الصيني ومطالبت بالبحث عن طريق جديد لخلاص الصين وإنقاذ شعبها ، وكانت بذلك أول مجلة تنشر الفكر الماركسي في الصين .

ورغم أن الاتجاه الديمقراطي السابق لهذه الحركة والذي قاده صن يات صن ، نجح في عام ١٩١١ في إسقاط النظام الإمبراطوري وإعلان جمهورية الصين ، إلا أنه لم يتجبع في حل مشكلات الصين التي تراكمت عبر عهد الانقطاع الطويل ، وازدادت مع الغزوات الاستعمارية وفرض الامتيازات الأجنبية والسيطرة على خزانة الدولة حتى تغطي الغرامات التي فرضت على الشعب الصيني نتيجة لهذه الحروب ، وتعرضت الصين لخلافات داخل حركة صن يات صن نفسها ، اعتزل على أثرها صن يات صن رئاسة الجمهورية وسلمها لأحد العسكريين الذين شاركوا في إسقاط النظام الإمبراطوري . إلا أنه سرعان ما عاد إلى الرئاسة وبقي رئيسا حتى وفاته سنة ١٩٢٥ .

^(٤٨) History, op. cit. p. 136

^(٤٩) Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 368

^(٥٠) History, op. cit. p. 138

لم ينجح تيار صن يات صن في إشاعة ثقافة بديلة للثقافة الجمعية التي عاشها الشعب الصيني عبر قرون متعاقبة ، رغم أنه مثل انقيادها وطنيا لقي التأييد والتقدير عند الشعب الصيني حتى اليوم بحكم مقاومته ونجاحه في إسقاط النظام الإقطاعي أو شبه الإقطاعي والحد من سيطرة الواقع شبه الاستعمارية الذي تعرضت له الصين .

وكان ذلك يعني رفضا صينيا للأخذ بتجربة أي من الأمم التي مارست الاضطهاد على الشعب الصيني عبر قواتها العسكرية منذ ١٨٤٠م بما في ذلك روسيا القيصرية .

وكان رأي كيوي (ت ١٩٥٠) أنه لا اعتراف مؤلم بأن ثقافة الصين الماضية بتاريخها المتنوع وفلسفتها العميقة وحساسيتها الجمالية وذوقها الأدبي لا يمكن الاعتماد عليها في المهمة العاجلة « لإنقاذ الأمة » ، وأن الأفكار الغربية غن العلم والديمقراطية اللازمة لصين قوية وغنية لم تحرك لا قلب ولا روح المثقفين الصينيين . وأخذوا يشعرون بخيبة أمل عاطفية وفراغ ثقافي^(٥١) ، والفراغ الثقافي الذي قصده كيوي هو ثقافة جمعية على غرار ثقافة الماضي في تقبل الشعب لها إلا أنها مغايرة في الأساليب والمفاهيم اللازمة لبناء الصين حديثة وقوية .

ظهرت ثورة أكتوبر سنة ١٩١٧ في الاتحاد السوفيتي وأثبت النظام القيصري لأسرة روما نوب الحاكم وطالب كثير من الصينيين بالسبر على طريقها كوسيلة لتحرير الصين نهائيا بعد أن رأوا فيها فجر عهد جديد^(٥٢) .

ولقيت اهتماما أكثر من غالبية الشعب (الفلاحين) عندما أحسوا بدور زملائهم العمال في إحداث ثورة في بلد مجاور لهم ، مما يعني أن ثقافة تستطيع إخراج الفلاح عن ثقافته التقليدية التاريخية إلى ثقافة جديدة يشترط فيها أن تكون ثقافة جمعية يلعب الفلاح نفسه فيها دورا أساسيا بتوجيه من المركز لا يتسلط منه .

وهو أمر يعني بداية توجه الصين الثقافي نحو تيار فكري جديد مغاير تماما للفكر الصيني التقليدي والفكر الأوروبي البرجوازي الذي بدأ يتسلل إلى بعض فئات المثقفين ، إلا أن هذا التيار الماركسي لم يكن أقوى التيارات الثقافية الجديدة آنذاك إن لم يكن أضعفها ، لكنه سرعان ما أصبح قوة مهيمنة بين المثقفين الوطنيين والرافضين للماضي . وساعد على قوته الانهيار الذي بدأ يظهر في النظام السياسي والثقافي الصيني . واستطاع هذا التيار الماركسي أن يمس بمنف يجعل العلاقات الاجتماعية السائدة في الصين وأن يحولها إلى تحديات جديدة . وأصبح الغضب رد فعل دفاعيا ، والفخر دفاعا عن الذات ، واحتقار كل ما هو سائد منحى تفكيري^(٥٣) .

ورغم محاولة بعض المثقفين الحد من هذا التيار المتزايد ممثلا في هوشيه (ت ١٩٦٢) بإلحاحه على ضرورة الاهتمام بمشكلات الصين القابلة للحل تحت تأثير أفكار جون ديوي ، إلا أنه اهتم بعدم الواقعية لأن أفكار ديوي أصلا ليست مؤهلة لحل مشكلات الصين بقدر ما هي متبينة من واقع المجتمع الأمريكي^(٥٤) ، لذا أصبح التحول إلى الفكر

Doedalus, op. cit. p. 81

(٥١)

History, op. cit. p. 138

(٥٢)

Doedalus, op. cit. p. 83

(٥٣)

Ibid,

(٥٤)

الجمعي الجديد في الصين هو الأمل الذي يلوح لإنقاذ الأمة . ويعتبر هذا التوجه بداية لثورة ثقافية في تاريخ الصين كله ثبتت أقدامها في حركة ٤ مايو ١٩١٩ الطلابية عندما تجمعهم حوالي ٣٠٠ طالب من طلاب جامعة بكين مطالبين بإلغاء ما يخص الصين من معاهدة الصلح (فرساي) التي وقعت في يناير ١٩١٩ واعترفت لليابان بحق السيطرة على بعض الجزر الصينية التي كانت تحت السيطرة الألمانية ، وتحولت للمظاهرة الطلابية هذه في الأيام التي تلتها إلى مظاهرة شعبية عارمة عبرت عن رفضها الكلي لأي علاقة من الدول الغربية الاستعمارية التي لم تمر ما يجري في الصين من محاولات للتغيير أي اهتمام وأخذت بمصالحها ومصالح اليابانيين ونجحت الحركة عندما رفضت الصين توقيع الاتفاقية .

وكانت حركة ٤ مايو الطلابية حدًا فاصلا في تاريخ الصين أثبت عجز الاتجاهات الغربية الفكرية الجديدة في الصين عن تلبية مطالب الشعب الصيني الوطنية ودلّت على وجود إرهاصات جديدة مختلفة تمام الاختلاف عما سبقها بين الشباب الصيني وأصبحت تعتبر الكنفوشية من الماضي المهجور . وهو رفض قائم على الوعي الواقع عندما وضعت هذه الحركة حدًا لسيطرة اللغة الكلاسيكية الصينية وأعلنت تقدم الحداثة^(٥٥).

إلا أن الرفض لثقافة الماضي كان يعني رفضا لهوية ثقافية صينية قائمة منذ آلاف السنين دون وجود البديل السائد بين غالبية الشعب ، مما عقد دور حركة ٤ مايو الثقافي ، إلا أنها نجحت في إحياء الحزب الوطني (الكومنتانج) الذي أنشأه صن يات صن سنة ١٩١٤ وكانت متبع الحزب الشيوعي الصيني^(٥٦).

ظهور الحزب الشيوعي :

ومع ظهور الحزب الشيوعي الصيني مكونا من ٥٠٠ عضو في عام ١٩٢١ على يد لي تاشاو وشيان توهسيو (من جامعة بكين)^(٥٧) الذي عقد مؤتمره الأول في شنغهاي (وكان ماوتسي تونج آنذاك قائد مجموعة حزبية في شآنجن شي) . نشأت قوة ثقافية جديدة منظمة ، بتوجيهات جديدة في ميادين العلوم الاجتماعية والفنون والأدب والاقتصاد والعلوم السياسية والفلسفة وتركز على الدور الاقتصادي في حياة الشعوب ونهت اهتماما واضحا بعوامل الصراع داخل المجتمع وخارجه . ووضع الكاتب لي دازهاو Dazhaو أسس التفسير الماركسي للتاريخ ، وركز جدله على ثلاث قضايا أساسية هي طبيعة المجتمع الصيني ، طبيعة المجتمع الريفي الصيني ، تقسيم التاريخ الصيني إلى فترات^(٥٨) وقد أثارت آراء دازهاو جدلا بين الشباب الصيني بشأن تحديد أعمدة الصين ومستقبل الصين ، وأصبحت لدى معظم المثقفين قناعة بضرورة مقاومة النظام شبه الإقطاعي والواقع شبه الامبريالي الذي تعيشه بلادهم .

جاء « جومور » في عام ١٩٣٠ بدراسته عن المجتمع الصيني القديم وأثبت فيها أن تطور المجتمع الصيني تم بمقتضى القانون العام للتطور التاريخي للمجتمع الإنساني ككل^(٥٩) معارضا بذلك هيكل الذي رأى أن الصين أقدم

Chinese Literature (Periodical) Winter, 1986, p.5

(٥٥)

Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 368

(٥٦)

Ibid p. 368

(٥٧)

History op. cit. p. 183

(٥٨)

History Ibid, p. 186

(٥٩)

دولة . وهي حتى الآن بدون ماضٍ وهي كما نعرفها في الماضي ، وأن التطور التاريخي توقف في آسيا كلها لأنها لم تمتلك عنصر الحضارة التي يمدّها البحر^(١٠١).

ومن الغريب أن الصين تكاد يكون لها أطول السواحل بمحاذاة البحر ، فهل كان هيجل جاهلاً حتى بخارطة الصين !

إن الاتجاه التحليلي الجديد لفهم تاريخ الصين كان يعني الوصول في النهاية إلى أن إنقاذ الصين مرهون بالمشاركة الجماهيرية للفلاحين أغلبية الشعب ، والعمل الذين بدأوا في التكون كقوة في المجتمع الصيني مع بداية التوجه نحو التصنيع الحديث في الصين في نهاية القرن التاسع عشر ، وتنظيم هذه المشاركة وتحويلها إلى قوة أصبح من مسؤولية الحزب الشيوعي الصيني الذي رفع أيضاً شعار « إنقاذ الأمة » الذي رفعت حركة ٤ مايو ١٩١٩ .

ماوتسي تونج والثقافة الجمعية

عندما أصبح ماوتسي تونج الشخصية الأولى في الحزب بعد عام ١٩٣٠ كان من الطبيعي أن يأخذ نماذج التحليل الماركسي اللينيني لتاريخ المجتمعات ، لكنه منذ البداية عمد إلى تطبيق هذا التحليل على الوضع القائم في الصين ذي الخصائص المميزة عن غيره . . . وبالذات عن الاتحاد السوفياتي ، مما يعني أن ماو في أخذه بالفكر الماركسي اللينيني كان هادفاً إلى حل مشكلات المجتمع الصيني أولاً ، مما يجعلنا نذهب إلى الاعتقاد أن ماو كان وطنياً صينياً أكثر منه أمياً ! وجعل العلم والاشتراكية هما السيلان لإنقاذ الصين .

وكان هذا التفكير ، والمنهج في التطبيق سببين أساسيين في اختلاف ماوتسي تونج مع القيادة السوفيتية في المستقبل !

نجح ماوتسي تونج في خلق اتجاه ثقافي جديد على المستوى العملي عندما جعل المشاركة في العمل لإنقاذ الأمة جسدياً وروحياً أمراً ضرورياً . ولم يعد دور الانتلجنسيا هو كتابة مقال أو التبشير بفكرة إذ لم تعد هذه من الأمور التي تفلح في معالجة المثقف المحيطه سواء على المستوى الشخصي أو الوطني . وظهر اتجاه مثله « بان شاو » الكاتب الصيني يقول : « بأن المثقف الحقيقي هو الذي ينخرط في جيش الشعب للمقاومة بجسده وروحه » . وأصبح هذا الاتجاه سائداً في شخصية المثقف الصيني^(١٠٢) وبخاصة جيل ما بعد حركة ٤ مايو الرفضية . مما يعني سيطرة فكر ماو الجديد على قطاع كبير من المثقفين وقناعاتهم بعدم جدوى إرهابات الماضي ، وذهاب سيطرة الأفكار الأوروبية من براغماتية ومثالية . . الخ عن الفكر الصيني . ونجاح دعوة في دازهاو (ت ١٩٢٧) التي لم تلق التأييد الواسع عام ١٩١٨ عندما يجد البلشفية وانتصاراتها في جريدة الشباب الجديد سنة ١٩١٨^(١٠٣) . والأهم من هذا كله هو تزايد الانتماء الشعبي حول الفكر الجمعي الجديد الذي أصبح مثله ماوتسي تونج ومن انضم إليه من المثقفين الصينيين .

R. Dawson op. cit. p.15

Deedalus, op. cit. : 82

Ibid,

(١٠١)

(١٠٢)

(١٠٣)

وانضم إليه الكتاب بأديهم ونادوا بضرورة التغيرات وكان ماودون مهندس الأدب الصيني الحديث على رأس هؤلاء عندما كتب قصته في الثلاثينيات بعنوان « منتصف الليل » التي تصف الصراع الطبقي وفشل الرأسمالية في شنغهاي^(٦٣). كما ظهرت الكاتبة تنج لنج وكتبت يوميات الأنسة صوفيا سنة ١٩٧٨ كنموذج للأدب الثوري الجديد .

إن حركة التغير الجمعي المفاجيء في اتجاه الصين الثقافي هذا كان فيها الرد الكافي على بعض الأوروبيين من أمثال كوندرست Condorcet الذي رأى أن العقل البشري استسلم فيها للجهل والحدود وحكم عليه بالركود المخزي في تلك الإمبراطورية الواسعة التي لم يشرف وجودها المتواصل آسيا لزمان طويل^(٦٤)، ومن أمثال « جريدة جمعية بكين الشرقية » عندما نشرت في عام ١٨٨٦ بأن تاريخ الصين (ماعدا حقبا محدودة) لا يعتبر جزءا أساسيا من التاريخ العام للإنسان^(٦٥).

وأتت المنحى الثقافي الجديد أن المفاهيم الأوروبية التي سادت عن الصين وشعبها كلها مفاهيم خاطئة ، كما أثبتت صحة أقوال رانكه « بأن كل أفعال البشر عرضة لقوة قوية لا يمكن مقاومتها وتكاد تكون هذه القوة غير ملحوظة^(٦٦) وعظيمة في ذات الوقت ، كلمة رانكه نفسه الذي ادعى في عام ١٨٨١ بأن الصين دولة في ركود أبدي^(٦٧) .

أولى ماوتسي تولنج ، إضافة إلى دراسة التاريخ من وجهة نظر ماركسية ، النظر إلى تراث الصين بعين ناقدة « مستوعبين النافع ونابذين التافه منه »^(٦٨)، وفي نظره هذه تبدو المواءمة بين الفكرين الجمعيين : الكنفوشية بما فيها ، والماركسية بواقعها ، مما يعني أن ما لم يرفض الماضي الثقافي بكامله ولا يزال يتطلع إلى وجود النافع فيه . فليس سهلا إلغاء تاريخ شعب كالشعب الصيني بكامله . وجرى البحث في تاريخ الصين عن الثورات الشعبية والتمردات الراهمة ضد ممارسات النظام الإقطاعي وتم إبرازها كمؤشرات للشعب على الثورة وضرورتها .

وأصبح التاريخ في نظر ماو صراعاً طبقياً تنتهي فيه طبقة وتنتصر أخرى ، وأن ما يحدث في المجتمع من تغيرات يعود بشكل رئيسي إلى تطور التناقضات فيه بين القوى الإنتاجية وعلاقات الإنتاج وتطور التناقض هذا هو الذي يدفع المجتمع إلى الأمام .

« لقد كان صراع الطبقات للفلاحين وانتفاضاتهم وحروبهم هي التي شكلت الحافز الحقيقي للتطور التاريخي في المجتمع الإقطاعي الصيني »^(٦٩).

ومنذ ظهور ماوتسي تولنج على مسرح الحياة في الصين كفائد عسكري ومدني وشاعر تبني النظرية الماركسية

Chinese Literature, Winter, 1987, p.7

(٦٣)

R. Dawson, p.14

(٦٤)

Ibid, p.17

(٦٥)

American scholar, op. cit. p. 397

(٦٦)

R. Dawson, op. cit. p.14

(٦٧)

History, op. cit. p.186

(٦٨)

Quatations from chairman Mao, original Peking edition, N. Y., 1971, p21

(٦٩)

الليينية عمل عل تطورها ووام بينها وبين تجربته هو وشعبه مما أوجد في النهاية فكرا متميزا ظهر فيه الأخذ بخصائص الثقافة الصينية وطبيعة مجتمعا مع عدم إهمال النظرية الأساسية للماركسية اللينينية ، واعتبر الثقافة سلاحا في يد الشعب وجبهة قتال عريضة ضرورية خلال الثورة لأبد منها ، ولابد من الانتصار فيها حتى يتحقق النصر العسكري .

« إن الثقافة الثورية هي سلاح ثوري قوي للجماهير العريضة من الشعب . إنها تمهد الأرض أيدلوجيا قبل مجيء الثورة وهي جبهة قتال ضرورية في الجبهة العامة الثورية خلال الثورة »^(٧٠).

وحق تكون الجبهة الثقافية واضحة وحتى تتحدد الثقافة الثورية أعلن ماوتسي تونج برنامجا ثقافيا الجديد في مايو ١٩٤٢ في ندوة مدينة يونان واضعا الخط الرسمي للأدب والفن في حياة شعبه^(٧١) . وعهدا منهجه الثقافي .

فقد ذكر ماوتسي تنج « أن هناك مقياسين للأدب والفن السياسي والفني ولا يمكن الموازنة بين السياسة والفن ، وكذلك لا يمكن الموازنة بين النظرة العامة للام وبين طرفي الإبداع الفني والتفند . إننا لا ننكر وجود مقياس سياسي مجرد لحسب ولكننا نكر أيضا بأن هناك مقياسا فنيا ثابتا مجردا » .

« إن جميع الطبقات في المجتمعات الطبقية دون اختلاف تضع المعيار السياسي أولا ، والفني ثانيا ، أما ما نسعى إليه فهو وحدة الفن والسياسة . وحدة المحتوى والشكل ، وحدة المحتوى الثوري والإتقان الفني في أعلى درجاته »^(٧٢) .

وبذا أراد ماوتسي تونج أن يكون الفن في خدمة الثورة معبرا عن تطلعات الجماهير وإحساساتها داعيا إياها إلى الانخراط في صفوفها ، واشترط أن يكون كل من الأدب والفن للجماهير من الشعب وليس إلى الخاصة منهم أو طبقة معينة ، فهو لا يؤمن بهذا الرأي ويحاربه واختص العمال والفلاحين والجنود : « التحالف الثلاثي » الذي يشكل أساس قوة الثورة وضرورة الاهتمام بتثقيفهم فنيا وأدبيا ، ووضعت البرامج المحددة من أجل ذلك .

« إن كل أدبنا وفننا للجماهير من الشعب ، وفي المكان الأول للعمال والفلاحين والجنود ، لقد أبدعت من أجلهم ولاستخدامهم . أما هدفنا فهو التأكد من أن الفن والأدب مناسبان وأنها يشكلان سلاحا قويا لتوحيد وتعليم الشباب ومهاجمة وتدمير العدو »^(٧٣) .

لم يعد الأدب أو الفن بكل أشكاله وصوره في نظر ماو من أجل متعة المعرفة أو الترفيه أو الترف الفكري وإنما أصبح له دور أساسي في تهيئة واستمرار الثورة التي كان يقودها . وأصبح الأدب والفن موجّهين إلى حيث رأى ماوتسي تونج مصلحة الشعب الصيني .

فليس هناك فن من أجل الفن ، فكل الثقافة والأدب والفن في نظر ماو تعود إلى طبقات محددة وهي موجّهة لأهداف سياسية محددة . وبذا « فإن أدب البرولتاريا وفنّها جزء من قضية البرولتاريا الثورية ، إنها عجالات في الآلة

Ibid, p. 178

(٧٠)

J. Gernet, op. cit. p. 733

(٧١)

Quotations, op. cit. p. 179

(٧٢)

Ibid, p. 179

(٧٣)

الثورة الشاملة»^(٧٤) وعندما ينهل المرء من هذه الثقافة التي حصدتها ماؤ فزانه يصبح عظيمًا في نظره وربما يصبح خالداً ، وفي قصيدته التي نظمها بعنوان « الثلج » نجد التعبير الصادق عن فكرته هذه إذ يقول :

« وأسفاه أولئك الأبطال : شن شي هوانج ، وهان ووّي كانت تعوزهم الثقافة ، مثلما كان الأباطرة تان تالي تسونج ، وسونج سالي تسوتعوزهم ملكة الأدب ، وجينكيز خان ابن السباء الذي لم تحبه السباء إلا يوماً واحداً ، لم يكن يعرف إلا أن يُسَدّ سهمه نحو الصقر الذهبي ، الكل واحوا ؛ اختفى الجميع الآن »^(٧٥) . والثقافة التي يعينها ماوهي ثقافته التي أربدها ثقافة موجهة للجماهير . والذين لم يتمثلوها واحوا جميعا . أما ماؤ فزانه لم ينجفي لأنه عرف طريق هذه الثقافة .

ونرى أن ماو بتحديد له وظيفة الأدب والفن وتسييسها وهو تسييس فرضته الظروف وكان نتيجة لمجمل التيارات الثقافية التي ظهرت في المجتمع الصيني قبل حركة ٤ مايو ١٩١٩ ، قد وضع السبب الأول للثورة الثقافية الكبرى عام ١٩٦٦ . فمهما بلغت درجة تسييس الأدب والفكر ومحاولة توجيهه ، فإنها لا يمكن أن تخضع لتخطيط مسبق إذا ما أردنا أدبا حقيقيا معبرا بصدق عن إحساس الكاتب بالمشكلات التي يراها ، فالتخطيط المسبق فيه قتل لحيال الكاتب والموهبة لا تعرف القيود ، وفي حاجة دائمة إلى التشجيع ، وإذا ما فُتدت فإنها تفقد دورها ولا تعود قادرة على الإبداع . وقد راعت الخطوة الشاملة للثقافة العربية تحارب الأمم الأخرى في نظرتها إلى الأدب والتطلعت في تقييمه على أساس أن كلمة الكاتب لا تقل عن مبتكر الآلة في عملية التنمية الشاملة . وأكدت أن الحاجات الجمالية تحمل من السعادة للإنسان ما لا تحمله الحاجات المادية وطالبت بوضع حدود واضحة موضوعية للرقابة على النشر تسمح بحرية الرأي والفكر دون أن تسيء إلى الأيديولوجيات العامة ويقوم لها مجلس على مستوى عال من الثقافة ومن سعة النظر معا ، وهنا يتحدد دور الأدب في البناء ، فإطلاق العنان للفرايز لا يعني الحرية وإنما يعني القوض والهدم^(٧٦) إلا أن ماو أراد ثقافة للجماهير بلغي فيها ثقافة الماضي التي تشجع سيطرة الإقطاع وينشئ ثقافة جديدة تمجد الأيديولوجية الجديدة ، وبذا فإنه إذا ما أعطيت أي فرصة للخروج عن المخطط المرسوم ، فإن التناقضات بين المثقفين لابد وأن تظهر وبخاصة أن الصين لم تبتين نظام البوليس السري لمطاردة المعارضين أو غير القابلين لمنهج النظام الثقافي .

كما أن معظم المثقفين أنفسهم في تلك المرحلة كانوا منذ التوجه الجديد جزءا من البنى الثقافية الجديدة وأسهموا في بنائها . وبتبنهم للفكر الماركسي كان اختيارا عقائديا رأوا فيه وسيلة لإنقاذ أممتهم ، ولم يكن فرضا عليهم من أعلى وأصبحو مشاركين في تكوين الرؤى الشاملة لبناء الصين من جديد ووجهوا جل تركيزهم عليه . وعلى حد تعبير نتج وجيانج (ت ١٩٣٦) الذي يعتبر رائد الفكر العلمي في الصين « فإن ثيانج كاي شيك » إذا ما استطاع أن يهزم اليابان وأصبح دكتاتورا فليس في الدكتاتورية من خطأ^(٧٧) . لأن الهدف الملح هو كرامة الأمة ، ومهما بلغت معاناة أي فرد في

Quatations, op. cit. p. 178.

(٧٤)

(٧٥) البروفيسور ليا ، مصدر سابق ، ص ٨٣ .

(٧٦) الخطوة الشاملة للتنمية العربية ، جلد ٢ ، الكويت ٨٧ ، ص ٤٥

(٧٧)

Doedalus, op. cit p. 87

الصين فإنها يجب أن لا تقاس بما يعانيه الوطن ككل ، ويجب أن يوجه الجهد كله لإنقاذ الصين المتحضرة . وبذلك تحددت طبيعة الصراع بين المثقفين أنفسهم أو بين المثقفين والمركز الموجه المثل في قيادة ماوتسي تونج . وهو صراع مهما بلغت درجته فلن يؤدي إلى انفصال مجموعة أو فرد عن المركز انفصالا تاما لأن المداء العقائدي للنظام لم يعد واردا كما لم يعد الرفض العقائدي للمركز واردا أيضا . وهو أمر تميز به المثقفون الصينيون في ظل النظام الماركسي اللينيني الماوي الجديد عن غيرهم في كثير من البلدان التي خضعت للنظام الاشتراكي . إلا أن هذا الولاء للمركز لن يدوم بعد أن يتحقق تحرير الصين سنة ١٩٤٩ وتظهر الإرهاصات الفكرية الجديدة الناقلة .

وعندما نجد أمثلة على النقد العقائدي في بلاد اشتراكية غير الصين مثل قصة الكاتب الروسي باسترنك « بعنوان دكتور زيفاجو » الذي أعيد إلى الاتحاد الكتاب الروسي في فبراير ١٩٨٧ (بعد وفاته) كرد اعتبار له . وكتاب د. جيلاس اليوغوسلافي بعنوان « الطبقة الجديدة » وهما الكتابان اللذان انتقدا النظام في كل من الاتحاد السوفيتي ويوغوسلافيا على التوالي ، فإننا لا نجد مثل هذه الظاهرة في الإنتاج الأدبي والفكري الصينيين . وعندما ظهرت بعض الكتابات الصينية بعد عام ١٩٧٦ فيها النقد للثورة الثقافية الكبرى لم تكن رفضا للنهج العقائدي أو لسلطة المركز ، وإنما كانت خطأ عاما ظهر منسجما مع المركز أيضا وغير رافض له أو معارض لعقيده . وعندما ظهر النقد لما جرى خلال الثورة الثقافية بعد عام ٧٧ لم يكن نقدا للنظام نفسه أو للنظرية الاشتراكية وإنما انصب النقد على سلوك من أخطأوا في فهم النظرية الاشتراكية وتطبيقها .

لقد كان ماوتسي تونج في عام ١٩٤٢ شخصية شدد اهتمام الشعب الصيني فقد أعطى الحزب الشيوعي بقيادةه قوة دفع جماهيرية جديدة واستطاع أن يفلت من المزامم التي لحقت بالحزب عندما نفذ مسيرته المعروفة نحو الشمال سنة ١٩٣٤ / ١٩٣٥ . وهناك بدأ في تميز قواته من جليد وشن هجماته التي تميز بها باسم « حرب الشعب » أو حرب المعصابات ضد الغزو الياباني لبلاده وضد النظام القائم محاولا إيجاد حكومات شعبية جديدة في كل منطقة يسيطر عليها .

لذا ، فإن برنامج ماو الثقافي الجديد الذي طرحه في يونان سنة ١٩٤٢ لقي قبولا لدى الجماهير التي أراد لها ثقافة جديدة تختلف عن الماضي ، ووجدت في هذه الثقافة ذاتها . ولم يكن هناك أمام ظروف الصين الداخلية ، وأمام انتصارات ماو المتلاحقة أي مجال لمعارضة فكرية علنية لبرنامج ماو الثقافي ، ووجدت هذه المعارضة فرصتها فيها بعد عندما استقر الأمر نهائيا لصالح ماو في الصين ، وبدأ بناء النظام الاشتراكي منذ عام ١٩٤٩ م .

وعندما رفع ماو شعار « السياسة هي التي تفوق »^(٧٨) لم يكن يعني عدم تدخل الجيش في القرار السياسي وحسب ولكنه قصد أن المجتمع بكامله الذي تقبل الثقافة الجديدة والتف حول أكبر رمز لها عليه أن يلتزم بالبادئ التي تنطلق من مركز التوجيه الثقافي للجماهير الشعب وليس من فرد أو طبقة ا

وقد نجح ماوتسي تونج بعد عام ١٩٣٥ في خلق مفهوم « من الجماهير والبا » على أرض الواقع كمنهج صحيح في العمل كما نجح عبر التثقيف المنهجي الجديد في خلق « جماهير » الشعب وإلغاء الطبقات والفوارق في المناطق التي كان

يجريها ، إذ وضع أسس جيش الشعب وقواعد الانضباط الثمانية وضوابط السلوك ، وأنشأ الجيش المحارب وقت الحرب ، العامل وقت السلم ، والذي ينشد التعليم في آن واحد ، كما أنشأ الجيش الذي يبي مهماته نحو شعبه كمنفذ له ، والجامع التي تعي دورها نحو جيشها ، فكان الفلاح نفسه يعمل ، ومحارب ، ووتلميذ . وكذلك العامل وفق قواعد الانضباط السلوكي الجديد . وذابت أفكار عهد الإقطاع عبر مسيرة ماو التحريرية الطويلة والدائمة ، لذا فإنه عندما أعبى مهمته في تحرير الصين عام ١٩٤٩ كان في الوقت نفسه قد بدأ مهمته في بناء المجتمع الاشتراكي الجديد . وكان قد وضع النظرية الثقافية الجمعية موضع التطبيق ونجح بها في تلبية حاجات مجتمعه في التغيير والتحرير وبدأ يعمل على تطبيق منهجه الاقتصادي الاشتراكي .

استمرت سيطرة التوجه الاشتراكي على الإنتاج الفكري والأدبي بعد النجاح الكبير في عام ١٩٤٩ وظهرت كتابات تمجد المسيرة الطويلة التي قادها ماوتسي تونغ لكنها نحت في الأدب منحنى أدب الملاحم عندما قام الكاتب أويانج شان Ouyang Shan بكتابة قصة « الجبل الجديد الموهوب » التي غطى فيها تاريخ الثورة في الصين ، وعندما استطاع الكاتب « لينج بن » من خلال قصته « لتبق الراية الحمراء خضافة » وتزرع الملهيب « Keep The Red Flag flying and Sowing the Flames » أن يحكي قصة الحماية الثورية عند فلاحي الصين خلال الثورة^(٧٩) .

وظل الأدب موجه من الجامع وإلىها . وجرى إبراز الدور الطبيعي للفلاحين في نجاح الثورة من خلال رواية البناة « The Builders » للكاتب « لي شينج » Li Qing ودحض « البرجوازية وملاحظتها من خلال رواية « صباح في شنغهاي Morning in Shanghai » للكاتب زهاو فو « Zhon Fu »^(٨٠) وهو إنتاج في مجمله يميل إلى تمجيد ماضي الثورة قبل ١٩٤٩ وتعداد مآثرها .

لقد كان نجاح ماوتسي تونغ في عام ١٩٤٩ م نجاحا لالتفاف الشعب الصيني حول « فكرة » رأى فيها طريق الخلاص ونفذه . وبذا كانت « الفكرة » السبيل الصيني لإنقاذ الصين . وأثبتت هذه « الفكرة » نجاحها في توحيد الشعب الصيني مرة أخرى على أساس ثقافي مثلما كان موحدًا في ظل الثقافة الكنفوشية . وبدأت الصين تشق طريقها في تطبيق المرحلة الاشتراكية من الكفر المراكسي اللينيني الماوي « لكل حسب عمله » كخطوة على طريق الوصول إلى الشيوعية من « كل حسب طاقته » ولكل حسب حاجته . صاعية في المرحلة الأولى « إلى تحرير القرى الإنتاجية والملكية الجماعية للزراعة والحرف وتحويل الملكية الصناعية والتجارية الخاصة إلى الاشتراكية » . وقد كان ماوتسي تونغ مدركا لصعوبات المرحلة التي سبى بها بعد انتصار ثورته وتأسيس النظام الاشتراكي إذ إن ذلك سيتطلب وقتا لتماسكه وسيتم تماسكه خطوة خطوة عبّر الاستمرار في الصراع الثوري الشاق والتعليم الاشتراكي على الجبهتين السياسية والعقائدية ؛ وماوتسي تونغ يعترف هنا بأن نجاحه في المرحلة اللاحقة مرهون بنجاحه في استمرار برنامجه الثقافي ، الذي بدأه في المرحلة الأولى . لذا فإنه لم يغمض عينيه عن المعارضة المتوقعة والتي رآها في عدواة بعض المفكرين لبرنامجه رغم قلة عددهم في نظره ، وإن عدد المفكرين المعادين لدولتنا قليل جدا وهم لا يحبون دكتاتورية البرولتاريا ويحبون إلى

chinese literature, summer, 1987, p. 186

(٧٩)

chinese literature, op. cit. p. 186

(٨٠)

المجتمع القديم وسيحاولون الانقلاب على الحزب الشيوعي حينما تلوح أي فرصة . . . مثل هؤلاء موجودون في الدوائر السياسية والصناعية والتجارية والثقافية والتعليمية والعلمية والمقاتلية وهم رجعيون حتى العظم»^(٨١١) .

وقد كان هذا الهاجس عند ماو ، وهذا الإحساس سبباً أساسياً من أسباب انتهائه سياسات استهلفت في نظرة دائماً القضاء على هذه القلة المعادية في المجتمع الاشتراكي الجديد . وكانت الثورة الثقافية أسلوباً من الأساليب التي ابتناها . وكانت أداته دائماً هي الجماهير التي رأى وجوب الاعتماد عليها^(٨١٢) والتي تمثل في نظره تحالف العمال والفلاحين في الدولة الدكتاتورية والتي من أولى مهامها أولاً - قمع الطبقات الرجعية^(٨١٣) من خلال اعتقال ومحاكمة بعض المعادين وحرمان كبار الملاك والبيروقراطية الرأسمالية من حقوق الانتخاب لمدة محدودة^(٨١٤) . وثانياً - حماية الشعب كي يكرس نفسه لبناء الصين كبلد اشتراكي بصناعة وزراعة وعلم وثقافة حديثة^(٨١٥) .

إن سردنا لأقوال ماوتسي تونج هذه القصد منها لفت الانتباه إلى أن أسس الثورة الثقافية موجود في أعماق ماوتسي تونج ولم ينفجرها في عام ١٩٦٦ بين عشية وضحاها وإنما كان يرصد الواقع الصيني داخلياً وخارجياً ويحمله ويستبطن الأساليب المناسبة لحل المشكلات التي لاحت له . ورأى أن الثورة الثقافية هي الأسلوب الأمثل لحل ما أسماه الصراع الداخلي مع الرجعية والصراع الخارجي مع معركة البناء . وكان ماوتسي تونج هنا في رؤيته هذه امتداداً لروى صينية سابقة منذ كنتوشويس وما بعده في حل مشكلات الصين عبر الثقافة الجمعية الموحدة .

الثورة الثقافية البرولتارية الكبرى ١٩٦٦ - ١٩٧٦ (ولها جينج)

لم يبدأ الصراع الثقافي في الصين بعد عام ١٩٤٩ وإعلان الجمهورية الشعبية الاشتراكية التي تبني النظرية الماركسية اللينينية من منظور صيني ، وبدأت عملية الانفصال عن الماضي بإعلان قانون الزواج الجديد في ١٩٥٠/٥/١ وقانون الإصلاح الزراعي في ١٩٥٠/٦/٢٨ الذي صادف أراضي كبار الملاك . وإصدار قانون نقابات العمال في ١٩٥٠/٦/٢٩ تبعتها حملات التطهير الإداري عامي ١٩٥١-١٩٥٢ . وثبتت الصين الخطة الخمسية الأولى للزراعة والصناعة (ما بين ٥٣ - ٥٧) ، واعتمدت الصين في تنفيذها إلى حد كبير على الخبرات السوفيتية .

وعلى الصعيد الخارجي عقدت الصين معاهدة صداقة وتحالف مع السوفييت في ١٩٥٠/٤/١٤ . ولم يمر وقت طويل حتى اندلعت الحرب الكورية إلا أن هذه الحرب أفرزت اختلافاً صينياً روسياً بسبب اتهامات الصين لروسيا بعدم وقوفها جدياً إلى جانبها^(٨١٦) ، وهي بداية انتهت إلى الانشقاق مع السوفييت في عام ١٩٥٧ وتبادل الاتهامات بين ماوتسي تونج في الصين وخرنوشوف في الاتحاد السوفياتي . وثبتت الصين سياسة الاعتماد على النفس في بناء نفسها . ومن أجل

Quatations, op. cit. pp. 31-33

(٨١١)

Quatations, op. cit. p. 107

(٨١٢)

Quatations, op. cit. p. 37

(٨١٣)

Quatations, op. cit. p. 38

(٨١٤)

Quatations, op. cit. p. 38

(٨١٥)

Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 390

(٨١٦)

ذلك رفعت شعارين : الأول ، القفزة الكبرى إلى الأمام (٥٨ - ٦٠) بقدر زيادة الإنتاج الاقتصادي عن طريق القفز على مرحلة من مراحل التطور الاشتراكي وهو عدم المرور بمرحلة البرجوازية الصغيرة . ومن أجل ذلك تبنت الصين سياسة التعاونيات الزراعية التي انضم إليها حوالي ٨٨٪^(٨٧) من فلاحي الصين وترك النموذج الروسي ككل كمثل يحتذى به في التنمية الاقتصادية واعتمد أسلوب الكوموين التي ينبغي أن يكون لها ١٠٪ من حجم الإنتاج الصناعي ويقت الزراعة بذلك أساس الاقتصاد^(٨٨) إلا أنها اعتمدت سياسة زيادة الإنتاج في الصُّلب عن طريق إنشاء المصانع إلى جانب التعاونيات مما زاد في عدد المصانع والعمال والإنتاج وانتشارها ، وعما عطل استيراد الصلب من الاتحاد السوفياتي وخفف من الاعتماد على الخبراء السوفيت في التصنيع . أما الثاني ، فكان شعار «دع مائة زهرة تتفتح ومائة مدرسة فكرية تتبارى» وهو شعار قد يفهم منه منح الحرية لكل مثقف بإبداء وجهة نظره كما يشاء إلا أن المقصود كان هو تفتح الزهر في إطار الفكر والثقافة الاشتراكية بقصد تحويل أكبر عدد من المثقفين إلى ماركسيين لينينيين حسب النهج الماوي ، ونشر منهج ماوتسي تونج الفكري بين أكبر عدد من الفلاحين ، لذا ، فإن التركيز جرى على الريف كمرکز اهتمام بالثقف وشجع الفلاحون على نظم الشعر والكتابة في الصحف وأصبحت الكوميوية (التعاونية) الزراعية مركزا زراعيا وصناعيا وتنقيزيا تشكل فيها أعمال ماوتسي تونج وكتابات العمود الفقري في التثقيف .

إلا أن سياسة القفزة الكبرى لم تؤد إلى النتائج المرجوة منها وجرت أخطاء في التخطيط والتنفيذ أدت إلى تأخر الإنتاج الاقتصادي ونشل سياسة إنشاء المجمعات الصناعية للصُّلب الصغيرة ، وأصبح الوضع سيئا مع أن النظام بذل جهودا ضخمة لإنشاء مدارس وتشكيلات من جميع الأنواع وتزويد الريف بملك موظفين جد^(٨٩) . كما أن شعار «دع مائة زهر تتفتح» أدى إلى ظهور اتجاهات مفسدة لماوتسي تونج نفسه ودعت بطريقة غير مباشرة إلى إسقاطه وظهور روح المقاومة له ، وشمل هذا الاتجاه في تلك الفترة المؤرخ الصيني يوهان (نائب عمدة بكين) عندما كتب مقالته الشهيرة لأول مرة بعنوان «هي جوى يؤنب الإمبراطور» بتاريخ ١٦/٦/٥٩ في يومية الشعب الصينية ، وتدور المقالة حول موظف يدعى «هي جوى» يقضي لسيده الإقطاعي في عصر أسرة مينج بالحقيقة القائلة بأن الشعب غير راض عنه وأنه تمسغي ينكر أخطائه^(٩٠) . وقد أعاد يوهان نشر مآكث في مسرحية بعنوان إسقاط (هي جوى) في مجلة الآداب والفنون في يناير ١٩٦١م^(٩١) . ولي المسرحية تم هزل هي جوى (البطل) من وظيفته بسبب صراحته مع السيد .

وانضم إلى يوهان كل من تنج تو ، ولياو ماوشا اللذان كتبوا مع يوهان في الفترة ما بين (١٠ - ١٠ - ٦١ ، ويوليه ٦٤ - ٦٧ مقالا في مجلة الخط الأمامي Front line تحت عنوان «مذكرات ٣ عائلات ريفية»^(٩٢) ، وقد مجدت هذه القصص الماضي ، وفيها نقد لسياسة ماو وعصمته الأيدلوجية ، وكان أخطرها المقال الذي نشر في ٢٥/٧/١٩٦٢

(٨٧)

Ibid p. 390

(٨٨) بول ديرويل (ترجمة جمال) ، ثروت القوم الثالث ، دمشق ١٩٧٠ ، ص ٣١٤ .

(٨٩) المصدر نفسه ص ٣١٨

(٩٠) حسن صعب ، ثورة الطلاب في العالم ، دار العلم - بيروت ، ١٩٦٨ ، ص ١٠٢

(٩١) جان اسبين (ترجمة فؤاد قرقر) الثورة الثقافية الصينية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٤٠

(٩٢) حسن صعب ، المصدر السابق ص ١٠٣

حول المعاناة من مرض فقدان الذاكرة Amnesia ومضاعفاته والذي يجب على صاحبه أن يرتاح من عناء العمل وإلا ستكون العواقب وخيمة وسنحل الكارثة^(٩٣). وفي المقالة تعريض مباشر بشخص ماوتسي تونغ ودعوة صريحة لاعتزاله، كما انفرد تينغ نو رئيس تحرير يومية الشعب بكتابة «أحاديث المساء في أبنشان» وركز فيها على استخدام الماضي لهجاء الحاضر^(٩٤)، وقد سمى يوهان ومجموعته فيها بعد بالعصابة السوداء) وانتقل مسرح النزاع الخفي بعدها إلى أوبرا بكين التي دأبت منذ إبريل ١٩٦٠ على خلق أوبرات جديدة في موضوع الحياة الاشتراكية، إلا أن ليونشاوتشي رئيس الدولة وتنج هسيانغ رأيا ضرورة الاحتفاظ بالمسرح التاريخي في موازنة للمسرح الحديث ويبدو أن اتجاه المسرح التاريخي هو الذي بدأ يزداد بدليل أن شيانغ شينغ زوج ماوتسي تونغ الممثلة القديمة عندما أرادت اقتباس مسرحية «الشرارة في القاب» وتحويلها إلى مسرحية اشتراكية حقيقية لم يَبْغُ لها^(٩٥). وعلى حد تعبير شيانغ شينغ نفسها «إننا لا نعارض المسرحية التاريخية ولكننا نلاحظ أن الأموال يسدون في ميادين كثيرة»^(٩٦). واهتمام ليونشاوتشي التاريخي في الصين يعني تحويل مسرح الشعب إلى مسرح يتحدث عن الأباطرة والملوك وهو أمر له تأثيره غير المباشر في تثقيف الشعب ضد ماو. وبخاصة إذا علمنا الإقبال الشديد من الشعب الصيني على المسرح.

أمام هذا النهج الثقافي المعادي لماو. وهو نهج من داخل الحزب وليس من خارجه وأمام النقد الموجه ضد ماو بسبب سياسة الغفلة الكبرى في المجال الاقتصادي تشكلت مجموعة معارضة من الداخل لسياسة ماوتسي تونغ مثلتها: «العصابة السوداء» على المستوى الثقافي، وليو تشاوتشي رئيس الدولة ومعه تنغ بنغ أمين عام اللجنة المركزية للحزب وتاوشو عضو المكتب السياسي على المستوى السياسي، ويبدو أن مجموعة ليونشاوتشي (رئيس الدولة) أعطت تحديث الصين أولوية على تثويرها^(٩٧)، ورأى ليونشاوتشي نفسه أن الكفاءة العلمية أهم بكثير من الحمية الثورية، فالصين المتقدمة في نظره هي صين الثقافة (التكنولوجيا) لا صين السباق... الأبدلوجي^(٩٨)، والوثبات الثورية.

عرض ماوتسي تونغ هذا الصراع الخفي على اللجنة المركزية للحزب، حيث أعلن عدم رضاه عن كثير من زملائه في قمة القيادة لأنهم خرقوا المعايير الثورية بطريقة تشبه التحريفين في موسكو. واستطاع أن يفرض برنامج التربية الاشتراكية في الصين. ويبدو أن ماو في هذه الفترة آثر العزلة أو الانتماد عن الخط الأول في الحكم تاركا إياه لليونشاوتشي ومعه تنج هسيانغ يبتج.

وقد تصادف أن حدث بعد عام ٦٢ ازدياد الهوة في العلاقات بين السوفييت والصينيين بعد حوادث الحدود بين الهند والصين، وتوجه الصين نحو إيجاد علاقات مع باكستان وحدثت أزمة صواريخ خليج الخنازير مع كوبا وانشقاق الحركة الشيوعية العالمية، وهنا طوَلب المثقفون بإعادة تشكيلهم الأكاديمي الذي يدعم دور الصين الدولي الجديد

(٩٣) المصدر نفسه ص ١٠٣

(٩٤) جان اسمين، المصدر السابق ص ٤٢

(٩٥) المصدر نفسه ص ٥٥

(٩٦) حسن صعب، المصدر السابق، ص ١١٧

(٩٧)

(٩٨) حسن صعب، مصدر سابق، ص ١١٨

وبخاصة أن شوان لاي قام بمرحلته المعروفة إلى الدول الآسيوية والأفريقية ودعا فيها إلى الثورة وهاجم الاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة الأمريكية ، وأوجد علاقات دبلوماسية مع كل من فرنسا واليابان في بادئة اعتبرت جديدة على السياسة الصينية التي كانت متلفة إلى حركة البناء الاشتراكي في الداخل .

وقد تجد الصين في منهجها هذا تبريرا في فكر تروتسكي الذي رأى دعم الثورة الأم البرولتارية من خلال ثورات البرولتاريا في أقطار أخرى ، على عكس النهج السنتالي الغائل بضرورة بناء الاشتراكية في الاتحاد السوفياتي وتدعيمها كنموذج عالمي ثم الانتقال بها إلى دول أخرى .

وقد جرت مناقشة هذا النهج الجديد في الصين مناقشة جلية بعد أغسطس ١٩٦٤ عندما بدأت الولايات المتحدة بقصف فيتنام وأصبحت احتمالات الحرب قائمة مع الولايات المتحدة ، وهنا ظهر تياران في القيادة الصينية الأول : تزعمه ماوتسي تونغ ونادى بضرورة الالتفات إلى الاستمرار في تطوير المجتمع الصيني بالمقاييس الصينية . والثاني : تزعمه رئيس الأركان شيانج يويذ الالتفات إلى البناء الاقتصادي والتعاون مع السوفييت في حرب فيتنام ضد الولايات المتحدة .

ورأى ماو في هذه الفترة أن العدو الرئيسي للصين يكمن داخل الحزب . ومن أجل ذلك فلا بد من تبني سياسة الصراع وتبني الخط الجماهيري للسياسة^(٩٩) وهو أمر لا يتعارض مع فكر ماو منذ البداية وأسلوب تميز به في عمله السياسي .

انتقل الخلاف إلى اللجنة المركزية للحزب ووجد ماوتسي تونغ في لين بياو مؤيدا له عندما أعلن أن الداعم الأجنبي لأي ثورة يضعف من علاقات الثائرين ضد حكوماتهم مع شعبهم وأن هذا الدعم لا يشكل وسيلة لإنهاء الثورات . ونجح ماو في طرد (شيانج : رئيس الأركان) من منصبه ، وخففت الصين من موقعها في حرب فيتنام وقللت من الاهتمام بالأمور الخارجية^(١٠٠) . لكنه لم يتخلص من معارضية بشرية واحدة . وهو أسلوب يميز في العمل السياسي الداخلي ويختلف عن الأساليب المثبة في غير الصين . وربما رأى ماو أن الخلاص من معارضية سيكون أفضل لو تم عن طريق الدحض الجماهيري لم مما جملته يؤجل معركته معهم . وكان رأي يانغ لونغ كوى المؤيد لماو أن الثورة الثقافية والأبدولية التي تستهدف رفع الوعي السياسي وإعادة تنقيف الأمة بأسرها في إطار روح البناء الاشتراكي تمثل جزءات متداخلة في الخطة الثالثة^(١٠١) تلك الخطة التنموية التي بدأت في عام ١٩٦٦ . وهو أمر يعي ربط التنمية بنوع جدي من الثقافة تكون حافزا لإنتاج الخطة التنموية وتربية الجماهير تربية اشتراكية جديدة .

وقد تميز موقف ماو بعد تفجير الصين للقنبلة الذرية في ١٦ / ١٠ / ٦٤ بجهد صبي ذاتي مما جملته يحدس آراء الغائلين بضرورة الاعتماد على الاتحاد السوفياتي . ويميز من موقفه في ضرورة إعادة التقيف بالنظرية الاشتراكية

(٩٩)

Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 396.

(١٠٠)

Ibid. p. 396.

(١٠١) يول برنيل ، مصدر سابق ، ص ٣٦٨ .

بأسلوب جديد وما ينبغي ذكره هنا أن الانقسام في القيادة الصينية حدث في اجتماع لو شان ١٩٥٩ عندما أطلق بنغ ته هويه وأصحابه (يدهم من خروتشيف) ضد ماو ماسى فيها بعد « بالهجة الوحشية » ، ونادى المعارضون بخطة التنمية السوفياتية^(١٠٢) . ورأى هؤلاء في الفشل الذي لحق سياسة القفزة الكبرى مبررا لأرائهم وتحدث المعارضون علنا . مما جعل ماو يبدأ في التقيد بالعمل خارج نطاق مؤسسات الحزب وبدأ فعلا في خلق روابط الفلاحين الفقراء ودعا إلى حملة التعليم من الجيش وبخاصة بعد أن رأى أن البيروقراطية الحزبية تمكن خصومه من الهجوم على سياسته . وأصبح هؤلاء في نظره تحريفيين ، كما أصبحوا مركز الحركة في ثورته القادمة .

التهمة للثورة :

رأى ماوتسي تونج في الشباب القوة المؤهلة لتنفيذ سياساته والاعتماد عليها في وجه معارضيه ، لذا فإنه رأى في رابطة الشباب الصيني التي تضم الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٥ سنة عماله الأساسيين والرئيسيين للقيام بعملية إدامة الثورة بين الشعب الصيني نظرا لما يتمتع به الشباب في هذا العمر من صفات الحماسة والاندفاع والتمسك بالمثل . . . الخ .

أضف إلى ذلك ، أن ماوتسي تونج كان يخشى على الثورة من أن تفقد الحماسة لها بين الأجيال المقبلة بعد أن رأى بوادر التزلزل وعدم الاندفاع بين الجيل الثاني للثورة ، وعشى من مراهنة القوى الاستعمارية على ذوبان الثورة الاشتراكية عبر تابع الأجيال « إن التغييرات التي حدثت منذ عام ١٩٥٦ في الاتحاد السوفياتي جعلت الاستعماريين يعلقون آمالهم على حدوث تطور سلمي لدى الجيل الرابع من الحزب الشيوعي الصيني ، وعلينا أن نكذب هذه النبوءة الاستعمارية »^(١٠٣) . ويبدو أن ماوتسي تونج التفت إلى الشباب وضرورة تهيئتهم للمهمة القادمة منذ يناير ١٩٦٤ وبدأ بتنظيم الخلايا الثورية سرا في رابطة الشباب نفسها .

لقد كانت الظروف الخارجية للصين المتمثلة في تدهور العلاقات مع الاتحاد السوفياتي واحتمالات الحرب مع الولايات المتحدة في فيتنام وإدارة الصين ظهورها لهذه الحرب فيما بعد وحوادث الحدود بين الصين والهند وما نتج عنها من تيارات صينية معارضة لسياسة ماوتسي تونج ، والظروف الداخلية المتمثلة في النقد المتزايد ضد سياسة ماو الاقتصادية من خلال القفزة الكبرى ، و بروز الهوة بين عدد من المثقفين وسياسات الحزب من الأمور التي جعلت ماوتسي تونج يفكر ويبدأ في التخطيط لعمل جديد يتغلب فيه على هذه القوى المعارضة ، وقد وجد في الثورة الثقافية الكبرى المجال وفي الشباب الجامعي الأداة .

أحداث الثورة :

إن المهمة الرئيسية الأولى للثورة الثقافية في رأي لينين هي :

(١٠٢) بول بوبريل ، مصدر سابق ، ص ٢١٨

(١٠٣) حسن صعب ، مصدر سابق (على لسان ماوتسي تونج) ص ٩٦

«المعاونة على تربية الجماهير الكادحة وتثقيفها بحيث تتغلب على العادات القديمة ورتابة السلوك المتوارث الموروث عن النظام القديم وهي عادات الملوك وسلوكهم»^(١٠٤) .

ولي رأي مائوسي تونج « فإن أي ثورة ثقافية هي انعكاس عقائدي للثورة السياسية والثورة الاقتصادية وهي مجندة لخدمة الثورتين »^(١٠٥) . لذا فإن الثورة الثقافية التي أرادها ماو هي ثورة سياسية اقتصادية في الأصل . ورغم أن الثقافة تؤثر في البنى الفوقية للمجتمع أي بمعنى أنها تأتي في المرتبة الثانية بعد البنى التحتية المتمثلة في القوى الإنتاجية وعلاقاتها وأدواتها في المجتمع إلا أنها لا بد أن تؤثر وتتأثر خلال مسيرتها بالبنى التحتية هذه . ويشترط مائوسي تونج دائماً أن تتخذ ثقافته طابعاً خاصاً كي تصبح ذات فائدة للشعب ويرى ضرورة عدم الأخذ بالمقولات الماركسية كأنها قاعدة أو قانون حديدي ، إذ يجب أن يكون للثقافة الصينية طابعها الخاص وهو الطابع الوطني^(١٠٦) .

أما كيف بدأ ماو معركته ، فإن من الطبيعي أن تكون البداية في خارج إطار البيروقراطية الحزبية مادامت هذه البيروقراطية أصبحت تشكل مراكز معارضة ونقد لماؤوسي تونج ، لذا ، فإنه بدأ خطواته الأولى بشن الهجوم على المثقفين الذين اعتبرهم برجوازيين وأطلق عليهم اسم العصاة السوداء .

والغنى نبعاً لذلك شعار «دع مائة زهرة تفتح ومائة مدرسة فكرية تتبارى» ، ولم يعد هناك مجال لنشر كتابات لكاتب ابتعدوا عن الواقع الاشتراكي في كتاباتهم من أمثال هونغج الذي كتب « كتاب الحقيقة » ، وتشتت يابوانج الذي نشر كتاب الطريق الكبير للواقعية ، ونشي يوكو تشنغ الذي نشر كتاب تركيب روح العصر . ولم يعد هناك مجال لأي فكر غير ماؤوسي تونج وأصبحت أقواله التي نشرت في كتيب أحمر بعد أن صنفها لين بياو إلى ٣٢ فصلاً ، وأورد في كل فصل منها ما قاله ماو تحت مقولة معينة مثل الصراع الطبقي ، ثقافة الجماهير ، الثقافة والفن ، الدراسة والبحث . . . الخ هي الأساس التثقيفي في الثورة . وأصبح الكتاب الأحمر في يد كل شاب وكتب كثير من عباراته بأحرف عريضة وعلقت في الشوارع والمطارات والموانئ . . . الخ .

وتم دحض بيانج وولو ، وتشتت يابوانج الذي كان يعتبر قيصراً للفنون والأدب الصينية^(١٠٧) ، وتولى مسؤولية توجيه الثورة الثقافية « الفرقة المسؤولة عن الثورة الثقافية »^(١٠٨) . وهي لجنة خماسية كان أبرز أعضائها جيانج شنج (زوجة ماؤوسي تونج) وشيان يوتا مسؤول الدعاية في اللجنة المركزية ، وكان أول أعمالها هو ألبيت في مسرحية « يوهان » التي أثارت الجدل حول شخص ماو . ورغم أن كاتب المسرحية انتقد نفسه ، إلا أن نقده هذا لم يجده نفعاً^(١٠٩) وتم دحضه أيضاً .

(١٠٤) لينين ، المؤلفات الكاملة ، الجزء الثالث (حسن صمب) : ص ٢٨٠

(١٠٥) حسن صمب ، مصدر سابق ، « من ماؤوس تونج » ص ٣٨٥

(١٠٦) المصدر نفسه ص ٣٩٨

(١٠٧)

Encyclopaedia Britannica . op. cit. P.397.

(١٠٨) أعلنا بالاسمعة التي وردت في التقرير الرسمي للصبي عن القضايا التاريخية ولم نشأ الإيعاز بغيرها .

(١٠٩) جان اسميت ، مصدر سابق ، ص ٥٠

وحاولت المعارضة الائتلاف منذ البداية على الثورة الثقافية ولكنها أمام الضغط الجماهيري والطلافي لجأت إلى طريقة المخاطلة ، واستخدم ليوتشا وتشي رئيس الدولة وزوجه وانغ كوانغ مجموعات العمل التي كانت تقود حركة التربية الاشتراكية بعد عام ١٩٦٢ وسيلة للمعارضة من خلال التأثير على القيادات في هذه المجموعات لا من خلال مواجهتها^(١١٠) ، كما نشر أعضاء المكتب السياسي في الحزب من أمثال ييانغ شين ولوتنج مي تقريراً في ٧ فبراير ١٩٦٦ عن تنفيذ الإصلاحات الثقافية وحاولا كبح ثور حلة الشباب الصيني إلا أنها انبها ومن على شاكلتها بأنهم يساريون شكلاً ويمينيون موضوعاً^(١١١) ، وجرى دحضها ، وإدانة الحزب لحركتها التي عرفت بحركة فبراير الصينية فيما بعد .

وجه ماوتسي تونج رسالة إلى لين بياو العضو النشط في فرقة الثورة الثقافية ووزير الدفاع بتاريخ ٦٦/٥/٧ حدد فيها دور الجيش في الثورة ووصف الجيش بأنه المدرسة الكبرى وأنه « يجب أن لا يكون أبداً ثمة من تخصص ولا تفرد في أي مجال من مجالات النشاط ، فعل الجنود أن يتعلموا السياسة وزرع الأرض والانتكباب على الصناعة . وعلى العمال والطلاب والفلاحين كذلك مضاعفة أنشطتهم في المجالات المختلفة »^(١١٢) .

وتظهر سيطرة ماوتسي تونج على اللجنة المركزية واضحة عندما أصدرت بيانها في ٦٦/٥/١٦ وأعلنت فيه رسمياً الإشارة ببدء الثورة الثقافية : لقد بدأ النضال الوطني ويجب أن تنصب الجهود لتصمية عملي البرجوازية الذين تسللوا إلى الحزب والحكومة والجيش وجميع مجالات الثقافة^(١١٣) ، وهي إشارة على ما يبدو فهمها الطلاب ونشطوا بعدها مع أساتذتهم ومدرسيهم في نقد النظام التعليمي السائد ونادوا بتعليم أقصر مدة وأقل كتباً . مما جعل الحكومة تستجيب لمطالبهم وتلغي نظام امتحانات القبول عند التقدم للجامعات وتؤجل فتحها^(١١٤) حتى يتمكن الطلاب من تأدية دورهم المرسوم في الثورة الثقافية . وكان الهدف من ذلك أساساً هو تحويل التعليم إلى شكل يُمحي الانفصال بين فيه العمل اليدوي والإنتاج الفكري بقصد خلق إنسان جديد قادر جسدياً وعقلياً وليس تكوين المديرين^(١١٥) . وأصبح أفضل التعليم هو ذلك الذي يقوم على الممارسة العملية للعمل .

وذلك أمر ينسجم تماماً مع مقولة ماو التي كتبها إلى لين بياو في ٦٦/٥/٧ عن دور الجيش وإلغاء الحدود بين الوظيفة والعمل . وأصبح من مهمة المثقفين خلق أدب وفن جديدين يعلمان من شأن قيم برولتارية وثورية خاصة^(١١٦) ، ولم يعد الإنتاج الفكري المطلوب هو التعبير عن موقف شخصي أو نقد عام ، كما جرى التشديد على الاهتمام بتعليم الفقراء في الريف وإلغاء أي نوع من الامتيازات في تعليم أبناء الشعب الواحد ، وكان ذلك ردّاً على بعض المظاهر المحدودة التي انبثقت بعد عام ١٩٥٦ ممثلة في إنشاء مدارس خاصة لأطفال بعض كبار الموظفين في

(١١٠) جان دوييه ، مصدر سابق ص ٣٨

Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 397

(١١١)

(١١٢) جان أسبون ، مصدر سابق ، ص ٥٣

Encyclopaedia Britannica, op. cit. p. 397

(١١٣)

Ibid, p. 397

(١١٤)

(١١٥) جان دوييه ص ٣٣

(١١٦) المصدر نفسه ص ٣٣

الدولة على غير رغبة من ماوتسي تونج^(١١٧) ، كما كانت ردا على ليونشاو تشي نفسه عندما أعاد طباعة كتابه « كي تكون شيوعيا صالحا » في عام ١٩٦٢ وطالب فيه بالسلام داخل الحزب وهاجم اليساريين^(١١٨) المتطرفين . رغم أن الكتاب يدعو إلى الانضباط الحزبي التام وإطاعة الأوامر العليا ، وهو أمر يتعارض مع فكر ماو الجماهيري الذي يرى في الجماهير لا البيروقراطية الجماهير وسيلة أساسية لتقويم أي انحراف في المسيرة الثورية .

ويعتبر موقف لين بياو المؤيد لماوتسي تونج واجتماع اللجنة المركزية للحزب الذي أبد ماو ضد معارضيهِ وإعزامهم بالتخريب والتحريرية هو بداية الثورة الثقافية الكبرى في تاريخ الصين الحديث والخطوات التمهيدية لها على المستوى التنظيمي والنظري .

بعد هذه الخطوات التمهيدية جاء دور التهيئة الشاملة للثورة وأعلنت اللجنة المركزية للحزب بيانها في ٨ أغسطس ١٩٦٦ الذي جاء فيه « إن الثورة الثقافية ثورة عظيمة تمس أعماق ماني ذات الإنسان وتمثل مرحلة جديدة أشد عمقا وأشد تحولا في الثورة الاشتراكية في وطننا » .

« يتوجب على البرولتاريا أن تتصدى لتحدي البرجوازية في الميدان الأيدلوجي وأن تعمل لتغيير سلوك المجتمع الخلفي . وأن أول ما تستهدنه أن تكافح وتسحق أولئك الذين يتولون مراكز قيادية ضالين في الطريق الرأسمالي ، وأن تستند السلطات الأكاديمية الرجعية التي تنتمي إلى الطبقة البرجوازية وسائر الطبقات المستغلة وأن تصلح التربية والأدب والفن وكل فروع البنية العلوية التي لا تنطبق على المساعدة الاشتراكية الاقتصادية ولا تتوافق مع تطور النظام الاشتراكي »^(١١٩) .

حدد بيان اللجنة المركزية الأهداف المنتخبة للثورة الثقافية وهي البرجوازية والرجعية وسحقها ، وإصلاح التربية والأدب والفن ، وإخلاص من بعض الضالين في المراكز القيادية ، وأخيرا تغيير سلوك المجتمع لأن ذلك كله يمث تناقضا مع البرولتاريا وفكرها ، وبذا وضع البيان العمال والفلاحين في جانب ، والمفكرين غير المنتزعين في نظر ماو في جانب آخر ، وهي تناقضات بين الشعب نفسه وصراع طبقي في آن واحد ، ولكنه في نظر ماو يمكن حله « إذا ما أمكن تحويل عداء البرجوازية إلى موقف لا عدائي بالطرق السلمية ، وإذا ما تم معالجتها بدقة ، إلا أن هذا التناقض مع البرجوازية قد يتقلب إلى تناقض مع عدو إذا لم يعالج بالطريق السليم ، وإذا لم يتبع الطريق للاتحاد معها ، وإذا لم تتقبل هذه البرجوازية سياسة الحزب »^(١٢٠) .

ويبدو أن ماوتسي تونج فشل في معالجة الموقف البرجوازي من الثورة التي لم يتمكن من الاتحاد معها . ولم يعد الإقناع وسيلة فعالة في التعامل مع هذا التناقض الداخلي الذي حددته الثورة الثقافية ، ولم تُجد بعض الإجراءات مثل

(١١٧) جيانغ دويو ، مصدر سابق ، ص ٣٢

(١١٨) المصدر نفسه ، ص ٣٤

(١١٩) صين صعب ، مصدر سابق ، ص ٥٠

(١٢٠)

اعتقال ومحاكمة بعض المعادين للثورة وحرمان كبار الملاك والبيروقراطية الرأسمالية من حقهم الانتخابي لمدة محددة في الحفاظ على دكتاتورية البروليتاريا والحّد من محاولات الإساءة إلى النظام (١٢١).

لذا ، فإن ماوتسى تونج سرعان ما لجأ إلى استخدام الجماهير وبالذات الطلاب التي أعدها لهذا الغرض وجعل ممارسة النقد والنقد الذاتي وسيلة لحل التناقض داخل الحزب نفسه (١٢٢) لأنه كان يرى في ممارسة النقد نقضا للغير الذي يتراكم حول نفوس بعض الحزبيين .

الحرس الأحمر :

رأى ماوتسى تونج أن المنظمات الحزبية أصبحت إما مشلولة أو في حالة تبرج تحت تأثير معارضين من أمثال تشاوشى ، وكان توجههم منطقيا نحو الشباب ونجح في إنشاء منظمة الحرس الأحمر التي اكتسبت الشرعية كمنظمة ثورية من اللجنة المركزية للحزب في أغسطس ١٩٦٦ . وأصبح ماو رئيسا لهذه المنظمة .

تألف الحرس الأحمر من طلاب تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ - ٢٥ سنة شريطة أن يكونوا أبناء جنود أو عمال أو فلاحين أو أبناء لشهداء الثورة ، وخصصت لهم مراكز تدريب ونظموا على شكل فرق عسكرية لها شرطتها الخاصة . وقد رفع هؤلاء أول ما رفعوا شعار تهديم الباليات الأربع : الأذكار القديمة ، الثقافة القديمة ، العادات القديمة ، التقاليد القديمة (١٢٣) ، على أن يحمل عليها فكر ماوتسى تونج ، بمعنى هدم كل ما هو قديم . لكن ذلك لا يعنى إلغاء التراث الصينى الفكرى والعلمى . والمقصود بالشعارات السابقة هو هدم كل ما لا يتفق والفكر الاشتراكي الذي رآه ماوتسى تونج ، أما التراث فمشكلة أخرى انبرى لها ماونفسه ورأى ضرورة النظر إليه بعين ثاقبة بحيث يؤخذ منه ما هو نافع ويترك ما هو ضار ، كما أن الحفاظ على التراث الأدبى والفنى والوثائق التاريخية من الأمور التي أولاهما باليتين نفسه قائد الفكر الاشتراكي اهتماما بالغا قبل وفاته ، وسن قانون ١٩٦٨ الخاص بجمع الوثائق التاريخية واللوحات الفنية والأثرية .

استخدم الحرس الأحمر أكثر من أسلوب لشرح فكر ماوتسى تونج واتخذ من الحزب والجامعة والمصنع والمزرعة ميادين يمارس فيها نشاطه على هيئة حلقات دراسية لفكر ماو وقراءات علنية للكتاب الأحمر الذي يضم مقتطفات من أقوال الزعيم ، ومسيرات تطوف الشوارع العامة ، وتعليق اللافتات على الجدران (دايابزو) والتنقل بالقطارات مجانا من مدينة إلى أخرى لنقل التجارب الثورية والهجوم على المعارضين علنا وتنظيم محاكمات لزعماء المعارضة وممارسة النقد والنقد الذاتي في جلسات علنية (١٢٤) . ولإظهار ولائه للرئيس ماو فقط قام الحرس الأحمر في الفترة ما بين ١٨ - ٨ و

Quotations, op. cit. p. 38

(١٢١)

Quotations, op. cit. p. 44

(١٢٢)

(١٢٣) حسن صعب ، مصادر سابق ، ص ٩٩

(١٢٤) جرى وصف جيل سلوك الحرس الأحمر من : حسن صعب ، مصدر سابق ، ص ٩٩ وما بعدها

٦٦/١١/٢٦ بثمانى مظاهرات عارمة في بكين اشترك بهاملايين الشباب بهدف لقاء ماو (١٢٥) ، وقد يتحدث إليهم أولا يتحدث في أكبر ميادين بكين اتساعا ومساحة من العاصمة ، وأما كيف كان يفكر هؤلاء ، فإنه يبدو أن الحماسة قد طغت عليهم ولم يعد في ذهنهم غير ماو وما يقوله في كتابه الآخر . ويورد البرتومورايف حوارا أجراه هو شخصيا مع بعضهم ظهر فيه أن الشباب يرون أن الثورة ثورتهم « ثورة الشيبة » . وأنهم مع الرئيس ماو ضد الجميع وأنهم يقرأون ماو وليس ماركس وأن غلق الجامعات تم لإتاحة الفرصة لعقد الاجتماعات ولزيارة ماو ولإعادة تنظيم مناهج الدراسة في اتجاه تسييسها . (١٢٦)

أما الصحفي الإيطالي السندروسيليا فيسجل حوارا مع الطالب لوشينج وي ، يرى فيه الطالب أن فكرة الحرس من الشعب وليس من الحزب . كما يسجل على لسان مجموعة من الطلاب بأن هدفهم حماية الرئيس ماو ضد حنفة سلكت الطريق الرأسمالي واتخذت سبيل المعارضة لماو عن طريق هدم الباليات الأربع وتغيير مفهوم المدرسة إلى تعليم وتدريب بدلا من التعليم فقط والتنديد بالرجعيين . كما يعلن هؤلاء الطلبة أيضا أنهم يطعمون ماو لا الحزب وأن ليوتشوتشي يسير في طريق الضلال (١٢٧)

ومن خلال الآراء التي أبداهها هؤلاء الطلاب ، فإن المرء لا يتوقع أن تكون إجاباتهم بعيدة عما أدلوا به . وهو أمر يتفق وما أراداه ماو منهم ويبدو أنه نجح نجاحا واسعا في هذا المجال . وأصبحت سيطرته عليهم عارمة ، كما أصبحوا أداة طيعة في يده يوجههم حيث يريد .

اللجان الثورية :-

وأضح من الحوار مع الطلبة أنهم يرون في شخص ماو بدلا عن الحزب ، وأفكاره هي المرجع لهم . وحتى يؤدي هؤلاء الغرض المنشود بكفاءة ، فقد تم تشكيل لجان ثورية من بينهم تقوم بعمل اللجان الحزبية في الأوقات التي سبقت الثورة الثقافية . وأصبحت هذه اللجان هي الأداة التنفيذية والتنظيمية لتنفيذ سياسة الثورة الثقافية في دحض المعارضين والبرجوازيين والبيروقراطيين ! ولكن ينبغي الالتفات إلى أن ماو نفسه لم يبلغ المؤسسات الحزبية العليا ، فهو لم يبلغ المكتب السياسي ، ولم يبلغ اللجنة المركزية للحزب ، كما لم يبلغ اللجنة السياسية التابعة للجنة المركزية وهي أعلى المؤسسات التنفيذية الحزبية رغم أن هذه المؤسسات لم تمارس أعمالها وفق التنظيم الحزبي ، وتعرض كثير من أعضائها إلى النقد والهجوم من فيهم رئيس الدولة ليوتشوتشي الذي أطيح به ، فقد أندفع الحرس الأحمر بلا حدود في مهاجمة أي شخص رآوه باسثناء الرئيس ماو . وقاتلوا في فترة من الفترات بنوع من الحصانة ومنعت أي سلطة من التدخل في نشاطهم ، فقد أعلن ماو « أن التمرد حق » كما رأى أن الاضطرابات ستتيح الفوضى بين الأعداء لكنها مستحسنة الجماهير (١٢٨) وهو ما كان ينشده ماو .

Encyclopaedia Britannica , op. cit. p. 398

(١٢٥)

(١٢٦) البرغز موراليا ، مصدر سابق ، ص ٧٥ - ٧٦

(١٢٧) حسن مصعب ، مصدر سابق ، ص ٩٢

(١٢٨)

Encyclopaedia Britannica , op. cit. p. 398

ويبدو أن الأمور خرجت عن نطاق السيطرة في كثير من الحالات وجرى تعذيب أو قتل بعض الأشخاص ؛ كما جرى القتل المعنوي لكثير من القيادات ، وجرى تصادمات شعبية بين الحرس الأحمر ومجموعات في المصانع والريف مما اضطر الرئيس ماو إلى استخدام الجيش في إعادة السيطرة والنظام وإعادة الطلاب إلى جامعاتهم ومدارسهم ، وظهر في هذه الفترة تلاحم الطلاب مع الجيش ومع الكوادر الحزبية الملتزمة بخط ماو .

وينبغي القول إن الحرس الأحمر تطاول على كثير من المؤسسات العلمية والشخصيات الأدبية والفنية ، لكن ماو منع الطلاب من التعرض لعلماء الذرة^(١٢٩) ، مهيا كانت هويتهم . وفي ذروة الثورة الثقافية ، جرى تفجير القنبلة الهيدروجينية الصينية في عام ١٩٦٧ بعد القنبلة الذرية التي فجرت في عام ١٩٦٤ وهو ما يوحى بصحة نظرية ماو في ضرورة اعتماد الصين على نفسها أولا في بناء حضارتها وقوتها .

والثابت: ماوتسي تونج أنه كان واعيا لما يفعل وأن الثورة ينبغي أن لا تخرج عن الحدود المرسومة ، وأن المصلحة العليا للوطن حتى لو ارتبطت بوجود البرجوازيين أحيانا ينبغي أن لا تمس ؛ إن القول بإمكانية بناء الشيوعية بواسطة قوى الشعبين المخلصين وحدهم ومن دون الاستعانة بالاختصاصيين البرجوازيين معناه التلهي بأفكار صيانية^(١٣٠)

لم يستسلم الرئيس ليوتشواوتشي وبخاصة بعد أن رفض ماو نقده الذاتي وإعلانه الولاء له . وحاول مقاومة السياسة التي اتبناها ماو مع بعض القيادات المحلية وبعض ضباط الجيش ، لكنه فشل في ذلك . كما حاول بعض القادة الانفصال عن الحكومة المركزية في غرب الصين^(١٣١) ، كذلك قام بعض المسؤولين الحزبيين والقياديين في المكتب السياسي واللجنة العسكرية التابعة للجنة المركزية للحزب في فبراير ٦٧ (كما أسلفنا) في كثير من الاجتماعات المختلفة بنقد شديد لأخطاء الثورة الثقافية وظهر من القياديين ثا تشن لين ، وتشن بي ويه جيان ينغ . ولي فونشو وغيرهم في هذا المجال إلا أنهم قولوا بالضررب والكبح بنهمة تيار فبراير المعاكس^(١٣٢)

وبلغت المعارضة ذروتها للثورة الثقافية عندما وصلت الأمور إلى الصدامات المسلحة بين مؤيديها ومتنقديها في ووهان وهنا أثبت ماوتسي تونج وعيه مرة أخرى عندما تدخل مباشرة ونجح في تهدئة الأمور وإعادة الأمور إلى نصابها وجنب بلاده خطر اندلاع حرب أهلية مما جعله يعلن في أكتوبر ٦٨ إنهاء عهد الفوضى الثورية ، بعد أن كان قد حقق كثيرا من أهدافه في دحض القيادات المعارضة وسلبها قوتها الحزبية والرسمية (رغم أنه لم يقم رسميا بتصفية جسيدي لأي من منهم) وفي إثارة حماسة الجماهير والتفافهم حوله .

إلا أنه أعلن أن ثورته هذه لن تكون الأولى ولا الأخيرة في إشارة تحذيرية لكل من يحاول التطاول عليه أو على أفكاره الاشتراكية .

(١٢٩) حسن صعب ، مصدر سابق ص ١٢٧

(١٣٠) حسن صعب ، مصدر سابق (عن مؤلفات لينين الكاملة ص ٢٩) ص ٣٥٨

(١٣١)

Encyclopaedia Britannica, op. cit. p.396

(١٣٢) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ٤٩

« ينبغي أن لا يفكر أحدنا بأن الأمور ستصبح على ما يرام بعد ثورة أو ثورتين ثقافيتين أو حتى بعد ثلاث أو أربع ثورات » (١٣٣)

نجح ماو في تهدئة الأمور وأنهى الفوضى التي قام بها الحرس الأحمر لكنه لم يعلن إنهاء الثورة والتفت إلى تحسين علاقاته الخارجية التي إهملها خلال الفترة الماضية ، كما التفت إلى إعادة تنظيم قيادة الحزب من جديد وعقد مؤتمر الحزب التاسع في ٢٤/٤/١٩٦٩ ، وفي هذا المؤتمر انتخب ماو قائدا ولين بياو الرجل الثاني بعده ، وزاد عدد العسكريين والجماهير الثورية في المؤسسات الحزبية وأصبح ٤٠٪ من اللجنة المركزية الجديدة للحزب من العسكريين (١٣٤) ، وبرزت جيانغ شينغ (زوج ماو) في أوساط الحزب . وأظهر المؤتمر ولاء مطلقا لماو ومنحه سلطات كاملة حسب الدستور الذي صدر في تلك السنة . وبدا أضعف الحزب صبغة الشرعية على كل الممارسات السابقة .

وعلى الصعيد الرسمي الصيني ، فإن الفترة الممتدة من مايو ٦٦ إلى أبريل ٦٩ تعتبر الفترة الأولى من فترات الثورة الثقافية كما وصفها التقرير الرسمي للحزب الشيوعي الصيني (٩٧٨) واعتبر بلاغ ١٦ مايو ٦٦ الذي أقره المكتب السياسي للجنة المركزية بداية الثورة . كان النضال فيها مستهدفا ما سمي الزمرة المعادية للحزب المكونة من بنغ تشن ، ولوردو تشينغ ، ولو وينغ ري ، ويانغ شانغ كون ، وضد ما سمي بقيادة ليوتشوان تشي ودنغ شياو بينغ . وفي هذه الفترة حلت قيادة الرئيس ماو محل القيادة الجماعية للجنة المركزية والحزب وأصبحت فرقة الثورة الثقافية الخاضعة للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني تملك الجزء الأكبر من سلطة اللجنة المركزية للحزب (١٣٥) .

وبوجه التقرير الرسمي الإهمام في هذه المرحلة إلى لين بياو ، وجيانغ تشينغ (زوجة ماو) وكانغ شينغ وتشانغ تشون تشيا ، وباستغلالهم الوضع القائم باسم فرقة الثورة الثقافية لتحريض الجماهير على الإطاحة بكل شيء وشن حرب أهلية شاملة (١٣٦) . واعتبرت قرارات المؤتمر التاسع خاطئة من الناحية الأيدولوجية والسياسة والتنظيم (١٣٧) .

يفترض من الناحية النظرية بعد أن أعاد ماوتسي تونج تثبيت أقدامه وأزاح معارضيه السياسيين ومنتقديه من المثقفين وأخذ الشرعية على تصرفاته من مؤتمر الحزب هو ومجموعته التي تعمل معه من أمثال لين بياو - يفترض أن تستمر الأمور بهدوء ، ويجري الالتفات إلى بناء الاقتصاد الصيني التي رأها ماو بعد أن أخذ السلطة كاملة دون منازع .

الفترة الثانية من تاريخ الثورة :-

ولكن الأمور لم تسر على هذا المتوال ، إذ ظهر أن محاولات التطور للفكر الاشتراكي الصيني التي بدأها ماو لم تنته ، وسرعان ما ظهرت الخلافات بين العناصر الجديدة التي تسلمت السلطة وبدا لين بياو الشخصية الثانية في الدولة

(١٣٣)

Encyclopedia Brittanica, op. cit. p. 399

(١٣٤)

Encyclopedia Brittanica, op. cit. p. 399

(١٣٥) قرار حول بعض القضايا الثقافية ، مصدر سابق ص ٥٨

(١٣٦) المصدر نفسه ، ص ٦٤

(١٣٧) المصدر نفسه ، ص ٦٧

بالتآمر ضد ماوتسي تونج لدرجة اتهامه بمحاولة تدبير انقلاب عسكري ضد سيده بين عامي ١٩٧٠ - ١٩٧١ من أجل اغتصاب السلطة (١٣٨)، إلا أن مؤامراته هذه فشلت وتم دحضه نهائياً في عام ١٩٧٢ وانتهى مصيره بين إشاعات الانتحار أو القتل ! ليترك مكانه لشوان لاي كي يشترط على الأعمال اليومية للجنة المركزية للحزب التي تدبر البلاد .

وإذا كانت ثورة ماوتسي تونج ومعه لين بياو في الفترة الأولى ضد البيروقراطية والبرجوازية والباليات الأربع ، فماذا كان هدف لين بياو من تأمره الذي أعلن رسمياً ؟ وأصبح يطلق عليه رسمياً فيما بعد « طغمة لين بياو » .

وإذا كان هدف بياو هو اغتصاب السلطة بانقلاب عسكري كما جاء في التقرير الرسمي الذي أقره الحزب سنة ١٩٨١ فمعنى ذلك أن المؤسسة العسكرية لم تكن على ولائها التام للوأن لين بياو كان يعمل من خلاها على تكريس سلطانه ، وهو أمر يفضي في النهاية إلى أن لين بياو لم يكن متموازاً مع ماوتسي تونج من أجل الثورة الثقافية أو إخلاصاً للماو .

فهل كان تعاونه موقفاً انتهزها سرعان ما ينتفض على السلطة بعد تهبة الظروف لللائمة أم أن ظروفها جديدة طرأت على الموقف الصيني جعلت بياو ينتفض من حول سيده !

إن الحدث السياسي البارز في تاريخ الصين في تلك الفترة هو التحسن الذي طرأ على العلاقات الصينية الأمريكية عندما بدأ الرئيس الأمريكي نيكسون منذ أوائل عام ١٩٦٩ محاولات تحسين هذه العلاقات عبر وساطة باكستان ورومانيا (١٣٩) ، تبعها لقاءات بين ولترستوميل سفير أميركا في بولندا مع وي بياو القائم بالأعمال الصيني هناك في أواخر صيف ٦٩ فتمخضت عن الاتفاق على ضرورة عقد لقاءات صينية أمريكية على مستوى عال (١٤٠) ، وهي الفترة التي شهدت توتراً في مفاوضات الحدود بين الاتحاد السوفياتي والصين . تبعها اعتراف الأمم المتحدة بالصين كممثل وحيد للشعب الصيني ، مما يعني أن الولايات المتحدة تخلت عن معاداة الصين من أجل تايوان التي اعتبرتها شائناً صينياً .

وما يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأن أولى صفقات تحسين العلاقات بين البلدين هي تنفيذ رغبة الصين في دخول الأمم المتحدة كممثل وحيد للشعب الصيني وانصياح الولايات المتحدة لهذه الرغبة ، وهو عدم استخدامها حتى الفيتو (النفوذ) ضد دخول الصين الشعبية كما اعتادت عليه في السابق .

وتتابعت الاتصالات الأمريكية الصينية عندما قام هنري كيسنجر بزيارة الصين سرا في يوليو ٧١ ، وزيارة الرئيس الأمريكي نيكسون لها علناً في فبراير ٧٢ وما تمخض عن الزيارة من فتح مكتب اتصال أمريكي في الصين منها بذلك ما يزيد عن عشرين سنة من المواجهة بين البلدين .

(١٣٨) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٧

Foreign Affairs, Fall, 1982 p. 176

(١٣٩)

Ibid, p. 177

(١٤٠)

ويبدو أن الصين في تلك الفترة وصلت إلى قناعة بأن أميركا مصممة على سياسة توازن القوى في آسيا عندما تصرفت أميركا بشكل متوازن أرضي الصين في الحرب الباكستانية الهندية سنة ١٩٧١^(١٤١).

وبذا تكون الصين في هذه المرحلة قد أفسحت نبوءة البرتومورافيا الذي رأى في الثورة الثقافية الصينية بأنها قد تكون عن غريوي مقدمة للحرب مع الولايات المتحدة ويكون ذلك بتدمير ما هو غريوي^(١٤٢).

فهل كان لين بياو ضد هذا التوجه الصيني الجديد ؟ وحاول منعه ؟ قد يكون ذلك ، لكن ليس لدينا ما يثبت هذا الافتراض ، ولكن لدينا من القرائن ما يجعلنا نميل إلى الاعتقاد ببعضه ، ذلك أن دحض لين بياو لم يتعاون بين ماوتسي تونج وزهاو آن لي الشخصية القوية في الحزب ، إذ سرعان ما انقسم المكتب السياسي للحزب في عام ١٩٧٣ ووجه انتقادات وصلت إلى حد الاتهام ضد زهاو ، وكانت علاقاته مع أميركا أولى هذه الانتقادات تبعا لاهتمام له بإدخال الثقافة البرجوازية ثانية إلى البلاد ووضع موارد الصين الطبيعية في الميزان العلني^(١٤٣) مما جعل زهاو يتنازل عن السلطة إلى دينج شياوبينج في عام ١٩٧٤ الذي أصبح من أبرز دعاة التحديث في الصين بعد عام ١٩٧٧ . ولكن بعد أن كان قد تم التخلص من لين بياو المعارض القوى للسياسة الجديدة .

حاول شوان لاي (الشخصية الحزبية التي استطاعت أن تنجو من أثر النقد والتطاول أثناء الثورة كما استطاعت أن لا تكون محسوبة على أي فئة متنازعة) الاقتراح على ماوتسي تونج القيام بنقد الأيدولوجية اليسارية المتطرفة ، إلا أن ماوتسي تونج رفض اقتراحه ورأى ضرورة استمرار الثورة في معارضة اليمين المتطرف^(١٤٤) ، وربما كان قصد ماوتسي تونج في هذه المرحلة هو مجموعة زهاو آن لي المهمة بتوجهاتها نحو الولايات المتحدة الأمريكية علناً .

عصابة الأربعة : الفترة الثالثة من حياة الثورة الثقافية

لجأ ماو إلى المؤتمر العاشر للحزب / ١٩٧٤ الذي أيد قرارات المؤتمر التاسع المؤيدة للثورة الثقافية . وظهرت بعد المؤتمر قيادات جديدة في أعلى سلطة سياسية وهي المكتب السياسي التابع للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ، واستطاعت مجموعة ماسمي « بعصابة الأربعة » وهم جيانج تشنغ ، وتشانغ تشون تشياو ، وياوون يون ، ووانغ هونغ ون ، أن تصل إلى المكتب السياسي المكون من ٢٠ شخصا إضافة إلى ستة أعضاء تنتخبهم اللجنة المركزية المنتخبة من المؤتمر والمكونة من ١٩٠ شخصا^(١٤٥) حسب النظام الحزبي الصيني .

ومع ظهور « عصابة الأربعة » على مسرح السياسة الصينية ودحض لين بياو سنة ١٩٧٢ وزهاو آن لي سنة ١٩٧٤ بدأت الفترة الثالثة في حياة الثورة الثقافية التي أرادها ماو ضد اليمين المتطرف والتي استمرت حتى سبتمبر ١٩٧٦ .

(١٤١)

Ibid, p. 178

(١٤٢) لبرترموداليا ، مصفر سلق ، ص ٦٣

(١٤٣)

Foreign Affairs, Fall, 1982, p. 188

(١٤٤) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصفر سلق ، ص ٤٧

(١٤٥) حسن صعب ، مصفر سلق ، ص ٨٠ ، في الاجتماع الأخير ١/١١/٨٧ كان عددا ١٧٥

رفعت عصابة الأربعة شعار دحض « كنوسوس وألي بيان » بمعنى « دحض القديم وإجازه » الذي أقره جياو ووافق عليه ماوتسي تونج . وقد غادت عصابة الأربعة في عمليات الدحض فبالإضافة إلى التحقيق والتصنيف اللذين لحق بكل من اتهم بعلاقة مع لين بياو ، وسقط بعض الأبرياء من التهم في هذه الحملة ، وجهت العصابة اتهامها نحو شوان لاي . وهو أمر رأى فيه ماوتسي تونج « محاولة لاغتصاب سلطة رئيس الوزراء وتصفيته وتشكيل وزارة »^(١٤٦) . عمل هواهم ، ووجه إليهم نقدا قاسيا وأعلن لأول مرة أن هؤلاء شكلوا « عصابة الأربعة »^(١٤٧) . ورغم أن حملة « العصابة » لم تنجح في الإسماء إلى شوان لاي ، إلا أن المرض أقعده وتخل عن منصبه سنة ١٩٧٥ لدنغ شياوبينغ الذي تحمل مسؤولية الإشراف على الأعمال اليومية للجنة المركزية للحزب^(١٤٨) .

ويبدو في هذه المرحلة ضعيف ماوتسي تونغ الذي لم يستطع أن يفعل شيئا مع من أسماهم « عصابة الأربعة » والتسلسل المنطقي للأحداث يجعل متبعتها يميل إلى الاعتقاد بوقوع ماوت تحت سيطرة زوجة جيانغ المنحلة القديمة والتي لعبت دورا في الثورة الثقافية منذ محاولاتها الأولى في السيطرة على المسرح بكون . ورائت الفرصة مواتية لها فيها بعد .

كما يروا واضحا أن المسألة الثقافية بمعناها الأيدلوجي والحضاري لم تكن المسألة السائدة في المناقشات والخلافات بين الأطراف المتنفذة . وطمى أمر الخلافات الشخصية والطمع في السلطة على المقولات الثقافية ، لذا لم يعد للثورة من سند قوى يتوجه به ماو إلى الجماهير التي استخدمها في بداية الثورة . كما أن ماوتسي تونج عاد ثانية إلى المؤسسات الحزبية الرسمية لمزاولة نشاطه وفرض آرائه بعد أن أصبحت هذه المؤسسات لا تعارضه وتؤيد أفكاره ، وقد ظهر ذلك في مؤتمري الحزب التاسع والعاشر ، وفقد بذلك قوته على التعبئة التي انبثقت أصلا من سلطة الأيدلوجية لا البيروقراطية ، وإذا كانت بعض الممارسات المخاطئة التي صاحبت الثورة الثقافية في بدايتها مبررة بحماسة الجماهير ، فإن الممارسات التي بدأت تقوم بها عصابة الأربعة لم يعد لها مبرر ، كما لم يعد لها السند الجماهيري ، وبدلا من استقطاب الجماهير حول مفاهيم الثورة التي أرادها ماو حل الاستقطاب الشخصي الذي لا يخلو من المنافع الشخصية والمواقف الانتهازية .

أضيف إلى هذا كله ، أن الثورة عبر امتدادها منذ عام ٦٦ لم تستطع حل المشكلات الصناعية والزراعية والعلمية والتقنية التي كانت الصين بحاجة إليها ، وكان ماوتسي تونج نفسه مدركا لأهميتها في بناء الصين الجديدة .

وقد تزعم دنغ شياوبينغ الاتجاه القائل بإصلاح الأخطاء الماضية ، وجرى عقد اجتماعات هامة مدنية وعسكرية لحل المشكلات التي برزت في مختلف مناحي الحياة^(١٤٩) ، وبدأ دنغ شياوبينغ خصصا « لعصابة الأربعة » فقد كان تفكيره ينبع من الواقع الذي كانت تعيشه الصين ، ويبدو أنه لم يكن على قناعة بطرحه عصابة الأربعة بوجود يمين متطرف في البلاد .

(١٤٦) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٨

(١٤٧) المصدر نفسه ص ٤٨

(١٤٨) المصدر نفسه ص ٤٩

(١٤٩) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ٤٩

كما أن ماوتسي نفسه كان يتطلع عام ١٩٧٤ إلى استقرار البلاد بعد أول ثماني سنوات من الثورة لكن عصابة الأربعة لم تفضل ذلك^(١٥٠)، فقد بات واضحاً أن التوازن المقصود بين التنظيم وكفاح الجماهير، وبين السياسة والإنتاج، وبين الحرية والمشاركة لم يحدث. وتوقفت إلى حد ما المسيرة الاقتصادية في البلاد مما خلق واقعاً جديداً، وكان على القيادة السياسية إما أن تستمر في التربة العقائدية لمحاربة التحريفيين واليمينيين والذين لم يعد وجودهم يشكل خطراً وبخاصة أن القيادة السياسية نفسها توجهت نحو الولايات المتحدة وقبلت بتحسين العلاقات معها على حساب السوفييت أو أن تلتفت إلى رفع الإنتاجية في الاقتصاد الصيني وتطويره، وحل مشكلات المجتمع.

واستطاعت «عصابة الأربعة» أن تؤثر على ماوتسي تونج وجعلته يطلق شعار «دفع شياونج باعتباره تحريفاً يمينياً»^(١٥١)، مما أنهى فترة الاستقرار النسبي في الصين وأعادها إلى الفوضى ثانية، لكن دون سند جماهيري لما يدعو إليه ماو، فقد أصبحت عصابة الأربعة هي المحركة للأحداث وليس ماو نفسه، كما أصبح الجيش بعيداً عن الخلافات، واتزوت الصحافة جانباً وكذلك الطلبة في الجامعات.

مآلة الثورة :

توفي شوان لاي في يناير ١٩٧٦م وتبع وفاته الحادثة المعروفة باسم «تيان آن من» عندما عارضت عصابة الأربعة الحداد على رئيس مجلس الدولة «شوان لاي»^(١٥٢)، ووافقت على ذلك معظم قيادات الحزب وقبعت المظاهرات المتجمعة لهذا الغرض بالعنف. مما وضع «العصابة» في مواجهة نقمة الجماهير التي كانت تكن الاحترام للرئيس الراحل، وفي مواجهة كثير من الحزبيين الذين تعاطفوا معه بسبب محاولاته الدؤوب في إنقاذ الحزبيين خلال الثورة. وظهر تأثير العصابة على الرئيس ماو عندما أخذ يرايها وأقصى دافع شياونج عن مناصبه^(١٥٣). وتعتبر هذه الحادثة نقطة تحول في تاريخ الصين، إذ كانت بداية النهاية لعصابة الأربعة رغم أن الظاهر كان يوحي بأن الأمور تسير لصالح «العصابة» وبخاصة بعد وفاة زهاو آن لي ودخول دنج شياونج.

ولم يطل المقام «بالعصابة» طويلاً، إذ سرعان ما توفي ماوتسي تونج في سبتمبر ١٩٧٦ بعد أن تدهورت صحته. وعندما حاولت «العصابة» تسلم السلطة من بعده كان المكتب السياسي للجنة المركزية لها بالمِرصاد، وتكن من سحقها في أكتوبر ١٩٧٦، ولعب هوا قوة فتن ومعه به جيان ينغ، ولي شيان نيان الحزبيون أعضاء المكتب السياسي دوراً أساسياً في هذا السحق^(١٥٤). وسرعان ما قدمت هذه العصابة ومعهما مؤيدوها إلى المحاكمة في الصين، ولم يشفع لها تأييد ماو لها قبل وفاته، وبذلك انتهت الثورة الثقافية التي امتدت ما يزيد على عشر سنوات من تاريخ الصين ولكنها أعطت الصين درساً جديداً.

(١٥٠)

V. P. Dutt (editor), China, The Post Mao view, New Delhi, 1981, p. 50

Quotations, op. cit. p. 27

(١٥١) انظر على في مقال ماوتسي تونج هو كل من يمارس البداهة - قرابة للماركسية ولمايو لوجيتا العالمية

(١٥٢) لقرار حول بعض القضايا الفكرية، مصدر سابق، ص ٧٠

(١٥٣) المصدر السابق نفسه، ص ٥٠

(١٥٤) المصدر السابق نفسه، ص ٥٠

هل كانت ثورة ؟

أعلنت الثورة الثقافية حربها على الباليات الأربع ، وأعطت اهتماما واضحا للصراع الطبقي ، وقاومت التحريفية والبيروقراطية والبرجوازية . ومن الطبيعي أن يسمى النظام الاشتراكي في الصين منذ عام ١٩٤٩ إلى هدم العادات القديمة (الباليات الأربع) بحكم ارتباطها مع النظام الاقطاعي الذي ساد أكثر من ألفي سنة ، ومن الطبيعي أن تستمر المعركة ضد هذه الباليات إلى أمد طويل إذ يصعب هدم عادات ترسخت عبر آلاف السنين في مجتمع يعتبر سكانه الآن خمس سكان الكرة الأرضية كلها ، وزوال معظم هذه العادات يحكم تغير العلاقات الانتاجية والاجتماعية في المجتمع .

فما زال الناس (في الصين) يعدون الشريد في اليوم الثامن من الشهر القمري الأخير ومعه ثمانية أنواع من الفواكه المجففة والحبوب المتزوجة^(١٥٥) امتدادا لعادة واسعة في المجتمع منذ آلاف السنين .

يصعب على المرء تصور صراع طبقي ، بمعنى انتهاء طبقة وانتصار أخرى عليها كما وصفه ماو في الصين بعد تطبيق الاشتراكية في عام ١٩٤٩ وإلغاء الاقطاع الزراعي وإنشاء التعاونيات الزراعية ، فليس هناك من الأدلة على وجود طبقة بالمعنى السابق إقطاعية أو رأسمالية في الصين رغم بروز بعض الظواهر البرجوازية الجانبية التي لا تشكل أثرا في مجتمع كالمجتمع الصيني . وليس بمستبعد أن يكون الصراع الطبقي الذي قصده الثورة الثقافية صراعا أخلاقيا أكثر منه ماديا .

وما يرجح هذا القول إن الذين دحضتهم الثورة معنويا أو جرى تصنيفهم جسديا على قلتهم لم يتمموا إلى طبقات مادية معادية للاشتراكية وإنما كانوا جزءا أساسيا من النظام القائم ، فعل الصعيد السياسي تم دحض شخصيات مثل رئيس الدولة ليوتشاونشي ، ووزير الدفاع لين بياو ، وعضو اللجنة المركزية للحزب دنج شياونج ومخاطب بكين . . . الخ ، ونال التناول ثمانية نواب لرئيس الحكومة من بين ١٧ نائباً له كما انتقل إلى ٢٠ وزيرا ونائب وزير^(١٥٦) . وعلى الصعيد الثقافي تم دحض مجموعة من الكتاب مثل يوهان صاحب المسرحية التي فجرت الثورة ، وماو دون الكاتب الصيني المعروف الذي كتب قصته منتصف الليل كنموذج للأدب الصيني الحديث^(١٥٧) والشاعر آي شنج الذي عانى الكثير ما بين ٥٧ - ٧٦^(١٥٨) ، كما تم إعدام الموسيقية زهانج زهي شن سنة ١٩٧٥^(١٥٩) ، وجرى دحض كثير من أساتذة الجامعة .

وتشير بعض التقارير إلى إعدام أعداد منهم وبالأذات في جامعة بكين التي تم دحض ٧٣ - ٩٠ أستاذا منها ، أعدم ٣٣ منهم^(١٦٠) حسب رأي ليوجرد شتات Stadt العالم بشؤون الصين .

(١٥٥) الثقافة المائلة ، عدد ٢٥ ، نوفمبر ١٩٨٥ ، المبادئ العلمية في بكين ، ص ٩١ ، الحكوت

(١٥٦) حسن صبيب ، مصدر سابق ، ص ١١٩

(١٥٧)

Chinese Literature, Spring, 1987, p. 7

Chinese Literature, Winter, 1986, p. 167

(١٥٨)

Far Eastern Affairs, 2/1986, p. 120

(١٥٩)

Far Eastern Affairs, 2/1987 P. 16

(١٦٠) قتلا من لائحة المستعرة ، لندن ، رقم ٣٧٥ ، ١٩٧٩

ومعظم هؤلاء إن لم يكن كلهم إما أعضاء في الحزب الحاكم أو مؤيدين له ، ولهم تاريخهم السياسي والثقافي ، ولم يشر أحد إلى أنهم شكلوا طبقة بالمعنى المادي في أي وقت من الأوقات ، وكان عطاؤهم السياسي والثقافي في ظل الحزب وليس بعيدا عنه ، فقد كانت كتابات ليوتشاوتشي تأتي في المرتبة الثانية بعد كتابات ماوتسي تونج نفسه . ويبدو هؤلاء جميعا إذا ما صنفوا كأعداء لفكر ماوتسي تونج أقرب ما يكونون إلى التحريفية التي شدد عليها ماو منهم إلى مفهوم الصراع الطبقي . إذ أن التحريفية ظهرت كاصطلاح في المعسكر الشيوعي بعد التقرير الرسمي الذي قدمه خروتشوف للجنة المركزية للحزب الشيوعي السوفييتي عام ٥٦ ضد جوزيف ستالين بعد وفاته . وبعدها جرى حذف ستالين وتاريخه من تاريخ الاتحاد السوفييتي ، ومن تاريخ الحزب الشيوعي . وهو اصطلاح فسر ماوتسي تونج على أنه « نفى المبادئ الرئيسة للماركسية وحقيقتها العالمية ، وأنه نوع من الأيدلوجية البرجوازية » (١٦١) ، وأصبحت فيها بعد تبعة متبادلة بين الحزبين في كل من موسكو وبكين ، ولا يستبعد أن يكون ماوتسي تونج قد رأى في كتابات الذين دحضهم ، وفي تصرفات السياسيين القريبين إليه ، اتجاها يقترب من سلوك خروتشوف ضد ستالين ، ويبدو أن هذه المخاوف أو الأفكار كانت في العقل الباطني للمسؤولين الصينيين ، فقد صرح دنغ شياو بينج الرجل القوي بعد عام ١٩٧٧ في الصين « بأننا لن نفعل بماوتسي تونج ما فعله خروتشوف في ستالين » (١٦٢) ، رغم أنه فعل ذلك ، ولكن بأسلوب مغاير لأسلوب خروتشوف كما سترى فيما بعد .

لقد كان الهدف الأساسي للثورة الثقافية كما جاء في التقرير السياسي المقدم إلى المؤتمر الوطني الحزبي التاسع عام ٦٩ « هو مواصلة الثورة في ظل دكتاتورية البرولتاريا » (١٦٣) .

وهو ما قصد ماوتسي تونج من جعل الشباب (الجيل الثالث أو الرابع للثورة) يأخذون دورهم في الثورة الثقافية التي شنها حرصا منه على إدامة الروح الثورية بينهم ، وخشية عليهم من نزوعهم أو الانفصاض عن ثورهم الاشتراكية . إلا أن أهداف ماوتسي تونج هذه التي تحققت الجزء الأكبر منها مع نهاية ١٩٦٨ لم تستمر كأهداف للثورة ، وظهر « لين بياو وطغمته » ، و « عصابة الأربعة » وطغمتها ، وحرقا الثورة عن هدفها الحقيقي ، ولم يعد الصراع الطبقي ، أو تثوير الأجيال هدفا بقدر ما أصبح تحقيق الطموحات الشخصية في الاستيلاء على السلطة هو الهدف الأساسي في ظل ضعف صحة ماوتسي تونج وسيطرة زوجته .

وظهر في هذه المرحلة أسلوب الترقب داخل الحزب الذي انتهجه ماو نفسه ما بين ٦٢ و ٦٦ من المعارضين لمجموعة « العصابة » ، ولم يلجأ هؤلاء إلى العنف المسلح أو استخدام الجيش في إحداث انقلاب عسكري خشية على وحدة البلاد ، وجعل الجيش بعيدا عن الصراعات الداخلية وهو أمر تميزت به الصين منذ أن ظهرت جمهورية الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ م عن غيرها من معظم دول العالم الثالث التي نالت استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية .

(١٦١)

Quotations, op. cit. p. 27

(١٦٢)

Current History (Monthly), Chinese Modernization, 9/1986, p. 265,

(١٦٣)

Quotations, op. cit. p. 27

وإذا كانت الثورة هي عملية تغيير جوهري في الأوضاع السياسية والاجتماعية لدولة معينة لا يتبع فيها الوسائل المقررة في النظام الدستوري . . . ويترتب على نجاحها سقوط الدستور وانهار النظام الحكومي^(١٦٤)، فإنه يصعب على الباحث أن يطلق وصف « الثورة » على ما جرى في الصين بعد عام ١٩٦٨، ويمكن أن يكون ذلك مطابقاً للفترة ما بين ١٩٦٦ - ١٩٦٨ عندما نجح ماوتسي تونج في إشراك الجماهير في عمليات التغيير الجزئية التي حدثت في النظام التعليمي بالذات، أما بعد ١٩٦٨ فإن ما جرى في الصين لم يكن بعيداً عن محاولة إعادة توزيع السلطة بين بعض الأشخاص الطامحين فيها وأصبحت لهم لا الشعب المسير لمحاولات التوزيع هذه، وبذا يكون ما جرى بعد ٦٨ أقرب ما يكون إلى مفهوم الانقلاب العسكري منه إلى الثورة ولكن بأسلوب مغاير للانقلابات العسكرية التقليدية.

وإذا كانت الثقافة هي أسلوب الحياة السائد في أي مجتمع^(١٦٥)، فإننا لا نستطيع القول بأن الثورة الثقافية حققت هذا المعنى، فأسلوب الحياة العامة لم يتغير إلا لفترة محدودة عندما جرى تجاوز المؤسسات في الصين في بداية الثورة.

وإذا كانت الثقافة هي نوع من الأساليب وأشكال القيم التي يتكرها الإنسان ليكسب إنسانيته بمعناها الخاص وينظم بها حياته الخاصة والاجتماعية والفكرية والروحية والجمالية^(١٦٦)، وإذا كانت وظيفة الثقافة هي وسيلة لوحدة الأمة، وتأكيداً للذات والتميز عن الآخرين^(١٦٧)، فإنه يصعب علينا أن نجعل مما حدث في الصين ثورة ثقافية، فنوع الأساليب التي ابتكرها الإنسان الصيني لينظم بها حياته حدثت في فترة سابقة عن الثورة الثقافية امتدت منذ أواخر القرن التاسع عشر واستمرت مع قيام جمهورية الصين الشعبية عام ١٩٤٩، ولم تأت الثورة الثقافية بجديد على هذه الأساليب.

ويسهل على المرء استنتاج أن ما جرى كان وراءه حافز سياسي داخل الصين وخارجها، وبالذات علاقة الصين بالاتحاد السوفياتي آنذاك ونظرة ماوتسي تونج نفسه إلى ما جرى في الاتحاد السوفياتي بعد عام ١٩٥٦ عندما جرى الخط من قدر ستالين ووضع تاريخه في زاوية الإهمال.

الثورة بين مؤيد ومعارض :

لم تكن الثورة الثقافية حدثاً عارصاً في تاريخ الصين وكانت مثار نقد وجدل، واستمر الموقف الحزبي الصيني في المراجعة حتى عام ١٩٨٤ عندما أعلن عن رفض الثورة الثقافية نهائياً^(١٦٨). ومنذ أكتوبر ٧٦ حتى عام ٨٤ مر الموقف الرسمي في عدة مراحل وأعلن أكثر من تفسير، وأعطى أكثر من رأي حول هذه الثورة.

(١٦٤) الموسوعة العربية البصرة، مصدر سابق جلد ١، ص ٥٨٣

(١٦٥) الموسوعة العربية البصرة، جلد ١، مصدر سابق، ص ٥٨٣

(١٦٦) الحلة الشاملة للثقافة العربية، جلد ١، ١٩٨٧، الكويت، ص ٤٢

(١٦٧) المصدر نفسه ص ٤٣

أصبح هوا قوة فنج (بناء على اقتراح ماوتسي تونج قبل وفاته) ، نائب الرئيس الأول للجنة المركزية للحزب ورئيسا لمجلس الدولة في آن واحد . وكان لدور هوا قوة فنج الأثر الفعال في إزالة « عصابة الأربعة » في أكتوبر ١٩٧٦ إلا أنه أعلن « أن كل القرارات السياسية التي اتخذها الرئيس ماوسوف نؤيدها بحزم ، وكل التعاليم التي أصدرها الرئيس ماوسوف تتمسك بها دون تردد »^(١٦٩) . وقد أيد المؤتمر الوطني الحادي عشر للحزب المنعقد في أغسطس ١٩٧٧ وجهة نظر هوا قوة فنج هذه رغم أنه لم يتردد في دحض « عصابة الأربعة » وإيراز انحرافاتهم ومحاكمتهم مع من كان يؤيدهم في المراكز العليا للحزب . « وأكد المؤتمر النظريات والسياسات للثورة الثقافية الكبرى »^(١٧٠) بمعنى أنه لم ينكر ضرورة استمرار الصراع الطبقي . ولذا تكون الثورة الثقافية قد اكتسبت الشرعية من ثلاثة مؤتمرات حزبية متتالية ، واحد منها بعد رحيل ماوتسي تونج قائد الثورة . إلا أن المؤتمر الحادي عشر الذي عقد بعد وفاة ماو ركّز في مناقشاته على الاستقرار والوحدة في البلاد .

وهي إشارة ضمنية تعني أن الصين تعرضت للقوضى وخطر التفكك في ظل الثورة الثقافية .

وقد كشف الموقف السابق صراعا حقيقيا داخل الحزب حول الثورة ، وبينما أيدوا رئيس مجلس الدولة مع إدانة عصابة الأربعة في المؤتمر الوطني للحزب أعلى سلطة حزبية ، كان هناك اتجاه على رأسه دنج شياوبينج رأى في اتجاه هوا قوة فنج خطأ يساريا إضافة إلى أخطاء ماو السابقة وأخطاء الثورة نفسها لا يمكن إصلاحها بوجود هوا قوة فنج الذي بدا مؤيدا لاستمرار السياسات السابقة .

وأصبح هذا الاتجاه المعارض هو اقوفنج بين أمرين ، إما أن يتصرف على غير موافقة من المؤتمر الوطني وينسف بذلك القاعدة التنظيمية للحزب وإما أن يعمل على تغيير قرار المؤتمر من خلال تغيير أعضائه المشاركين فيه وأعضاء القيادات السياسية في الحزب ، فقد شهد المؤتمر الحادي عشر للحزب الذي أكد النظريات والسياسات للثورة الثقافية وجود ١٠٩ أعضاء في اللجنة المركزية للحزب من بين ٢٠١ عضوا من عهد ماوتسي تونج ، كما كان ثلثا عدد أعضاء المكتب السياسي من عهد ماو أيضا^(١٧١) .

وبذا لم يكن في استطاعة مجموعة شياوبينج الجديدة أن تفعل شيئا إلا إذا جرى تغيير في نوعية القيادات السياسية . وكان على هذه المجموعة أن تنتظر حتى اجتماع اللجنة المركزية في دورتها التالية في ديسمبر ٧٨ بعد أن تساقط كثير من الأعضاء القدامى لتتخذ قرارها الجليلد بيده « ثورة العصورات الأربع » بدلا من الثورة الثقافية .

(١٦٩) قرار حول بعض القضايا النظرية ، مصدر سابق ، ص ٦٠

(١٧٠) المصدر نفسه ص ٦١

(١٧١)

ثورة المصنفات الأربع :

وكان أول ما قامت به هذه الدورة هو رفض أفكار هوة قواه فنج وأكذت على وجوب فهم أفكار ماوتسي تونج فيها شاملا ودقيقا بصفتها نظاما علميا^(١٧٢) ، ورات أن الثورة الثقافية لم تشكل أي تقدم^(١٧٣) وأن المسؤولية الرئيسية تقع على كاهل ماو الذي خلط بين الشعب والعدو^(١٧٤) ، مما يعني ضرورة إعادة النظر في تفسير أنوال ماوتسي تونج . وأكدت مبدأ تحرير العقول وتشغيل الفكر والبحث من الواقع « ونفت مبدأ الكل مزوج » واتخذت قرارها الاستراتيجي بوقف تبني شعار « اتخاذ الصراع الطبقي حلقة رئيسية » وتحويل مركز ثقل عملها إلى عصنة البناء الاشتراكي^(١٧٥) . وحتى يتم ذلك كان لا بد من تغيير في القيادات الحزبية التي كانت في معظمها استمرارا لعهد ماوتسي تونج ، وقد تم ذلك فعلا ، وانتخبت الدورة أعضاء إضافيين إلى أجهزة الحزب القيادية المركزية^(١٧٦) مما يعني أن التوجه الجديد بعد عام ١٩٧٨ سيعتمد على مؤسسات حزبية بعد قبولية قيادتها لتعمل بدورها على قبولية فكر ماوتسي تونج وفق مرحلة العصنة الجديدة التي طرحتها اللجنة المركزية .

وفي الوقت الذي أقرت فيه اللجنة مبدأ تحرير العقول ، مما يعني العودة إلى شعار الحزب القديم الذي طرح عام ٥٧ « دح مائة زهرة تنفتح ومائة مدرسة فكرية تتبارى » أكدت التمسك بالطريق الاشتراكي ، ودكتاتورية البرولتاريا وقيادة الحزب ، والماركسية اللينينية وأفكار ماوتسي تونج^(١٧٧) .

وتتشبا مع التوجه الجديد نحو العصنة جرى انتهاج سياسة « التعديل والاصلاح والاستكمال ورفع المستوى^(١٧٨) » في عام ١٩٧٩ م وفق المبادئ الأساسية الأربعة التي أشر إليها سابقا ، وأصبح تمجيد المصنفات الأربع : « الزراعة والصناعة والدفاع والثقافة » بديلا من التركيز على الصراع الطبقي ، وتعملت عصابة الأربعة نصيبا من اللعنات أقل من اللعنات التي صُبت على الامبرالية .

أما فيما يخص ماوتسي تونج نفسه فقد تم الاعتراف بفضل قيادته ودوره التاريخي في بناء جيش الشعب . وكسب النصر لقضية تحرير الشعب الصيني ، وتأسيس جمهورية الصين ودفع القضية الاشتراكية وتأكيد الخط الجماهيري . وتحرير الأمم المضطهدة واحتلت مآثره المركز الأول بينما احتلت أخطاءه المرتبة الثانية والتي كان أخطرها « الثورة الثقافية الكبرى » ، في نظر الحزب ، تلك الأخطاء التي كانت في معظمها في سنواته الأخيرة^(١٧٩) ، وتبنت اللجنة المركزية موقفا جديدا تلخص في عدم النظر إلى أقوال ماوتسي تونج نظرة الجمود العقائدي واعتبار كل ما قاله حقيقة لا تقبل

(١٧٢) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص٦٢

(١٧٣) المصدر نفسه ص ٤٤

(١٧٤) المصدر نفسه ص ٥٠

(١٧٥) المصدر نفسه ص ٦٢

(١٧٦) المصدر نفسه ص ٦٢

(١٧٧) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص٦٣

(١٧٨) المصدر نفسه ص ٦٥

(١٧٩) المصدر نفسه ص ٨٩

النقص ، وتطبق بصورة آلية في كل مكان ، وضرورة التمييز بين أفكار ماوتسي تونج وبين الأخطاء التي ارتكبها في سنواته الأخيرة^(١٨٠) ، وحددت اللجنة الهدف خلال الفترة التاريخية الجديدة ببناء الصين خطوة خطوة دولة اشتراكية قوية عصية الزراعة والصناعة والدفاع الوطني والعلوم والتقنية^(١٨١) . وهو أمر أشار ماوتسي تونج إلى ضرورته في حياته أكثر من مرة .

أما أخطاء ماوتسي تونج « غير الثورة الثقافية » فقد كانت إفراطه في الثقة بنفسه وانعزاله المتزايد عن الواقع والجمهور وعن القيادة الجماعية للحزب ورفضه للأفكار الصحيحة^(١٨٢) أي عدم تمييزه بين الخطأ والصواب ، ورغم هذه الأخطاء فقد اعتبره هو باو يانغ « أكبر بطل وطني عرف في تاريخ الصين »^(١٨٣) ، وإضافة إلى ذكر أخطاء ماو ، فقد جرى التقليل من شأنه بخطوة أخرى عندما أعلن رسمياً أن المساهمات الهامة في كسب نصر الثورة الصينية وتشكيل أفكار ماوتسي تونج إنما كان نتيجة لما قدمه قادة الحزب البارزون مع ماوتسي تونج وذكر اسم ليوتشوانشي الذي تم دحضه أثناء الثورة وغيره مع هؤلاء القادة إلى جانب ماوتسي تونج^(١٨٤) .

كانت هذه الأفكار : الفصل بين شخص ماو وأفكاره ، والتأكيد على مشاركة الآخرين في إنتاج ماو الفكري ، واتباع سياسة التعديل والاصلاح ، وعصرنة الصين كدولة اشتراكية هي المنهج النظري الذي أقرته مؤسسات الحزب بعد ماوتسي تونج ، وكان ذلك يعني تطور فكر ماوتسي تونج حسب الظروف التاريخية الجديدة التي رآها القادة الجدد . والنقد المؤدب لماو نفسه مع الاحتفاظ بمآثره وهي طريقة مخالفة لأسلوب خروتشوف في نقد ستالين كما أسلفنا .

الخطوات الجديدة : تجربة وثورة :

رأى دنج شياو بينج الشخصية القوية في اللجنة المركزية والمسؤول العسكري فيها بعد ديسمبر ١٩٧٨ أن الاصلاح السياسي والاقتصادي في العهد الجديد هو « تجربة وثورة »^(١٨٥)

وعلى حد تعبير رئيس اللجنة المركزية هو ياو بانج في ١٩٨١/٧ م فإن عصرنة البناء الاشتراكي هي ثورة عظيمة^(١٨٦) مما يعني دخول الصين في ثورة جديدة بعد انتهاء الثورة الثقافية وهو ما يعني اهتمام قيادة الحزب أيا كان أعضاؤها بضرورة وجود فكرة الثورة الدائمة مستمرة في حياة الشعب ، وأن مهمة الحزب التي امتدت عام ١٩٢١ كانت من أجل تحرير الأمة الصينية وسعادة الشعب الصيني^(١٨٧) . مما يعني أن التوجه الجديد للقيادة هو وطني قومي لا يختلف

(١٨٠) المصدر نفسه ص ٩٠

(١٨١) المصدر نفسه ص ٩١

(١٨٢) المصدر نفسه ص ١١٦

(١٨٣) قرار حول بعض القضايا الفكرية ، مصدر سابق ، ص ١١٨

(١٨٤) المصدر نفسه ، ص ١١٩

(١٨٥)

Foreign Affairs, America and the World, 1985, p. 523

(١٨٦) قرار حول بعض القضايا الفكرية ، مصدر سابق ص ١٤٤

(١٨٧) المصدر نفسه ص ١١٠

مع توجه ماوتسي تونج الأساسي وهو في أساسه يقوم على تبني الفكر الماركسي كنظرية علمية ليست ملكا لأحد ، ولا يستتبع تبنيها ولاء أو تبعية سياسية لاحقة .

والمهمة الصينية تستلزم قبوله الفكر الماركسي حسب ظروف الصين التاريخية المتجددة .

ومن أجل ذلك فعل الصينيين أن يدرسوا صين اليوم وأن يبنلوا جهودهم خلق مستقبل مشرق ، يجب أن يرتكز أولا وقبل كل شيء على فهم صحيح لحاضرها (١٨٨) .

التحول الاقتصادي :

انطلاقا من مبدأ تطبيق الماركسية اللينينية كمرشد ، وأفكار ماوتسي تونج وفق ظروف الصين الخاصة ، وانطلاقا من قرارات اللجنة المركزية في ديسمبر ١٩٧٨ م .

بدأت القيادة الجديدة العمل بمنهج اقتصادي متطور فيه التجربة ، وعمدت إلى تبني أساليب الاقتصاد الكلي من حيث الضرائب والقروض والتبادل الخارجي وتحديد نسبة الفائدة مع الإشراف والتوجيه . وابتعدت عن أساليب الاقتصاد الجزئي المتمثلة في تدخل الحزب تدخلا مباشرا في إدارة وحدات الإنتاج صغيرة كانت أم كبيرة ، في محاولة لتحقيق توازن دقيق بين السيطرة السياسية والاقتصادية المركزية وبين المبادرات الفردية والاعتماد على عوامل السوق (١٨٩) ، وفي هذا ابتعاد عن سياسة الماضي لكنها قد تبهيرنا في فكر ماوتسي تونج نفسه الذي رأى ضرورة أن نتعلم إنتاج العمل الاقتصادي من جميع الذين يعرفون كيف ينجزون بغض النظر عن كونهم ، ويجب أن نقدرهم كمعلمين كما ينبغي ألا نتظاهر بالمعرفة عندما لا نعرف (١٩٠) ، كما يجيد تبريره أيضا في النظرية الماركسية نفسها التي تدعو إلى تحرير العقل وقيام كل شيء على أساس الممارسة (١٩١) . وبعد أن انتهت مرحلة النقد للانحرافات الاشتراكية في نظر الكتاب الاقتصاديين الصينيين في الفترة ما بين ٧٦ - ٧٩ ، ظهر عهد البحوث الاقتصادية التي تعالج المشكلات الاقتصادية بطريقة بعيدة عن الجمود العقائدي في نظرها ، وتبع ذلك بداية عهد التعديل الاقتصادي الذي بوشر تنفيذه في مناطق الريف الصيني عندما جرى توزيع الأرض على الفلاحين وفق نظام جديد يسمى « عقود العائلات » Family CONTRACTS يخصص بموجبه مساحة من الأرض للأسرة تكون مسؤولة عن حجم معين من الإنتاج بقصد إثارة الحوافز الفردية وإرضاء زعرة التملك ، وسمح للفلاحين ببيع وشراء نتاج الزراعة بحرية بعد تحقيق الأهداف المخططة ، والشراء الاجباري من الإنتاج ، كما سمح لهم بنقل منتوجاتهم إلى مسافات طويلة والعمل بالتجارة في حدود معينة ، وعليه فقد سمح لهم بشراء الأدوات الزراعية التي يرونها مناسبة وانتقاء ذوي الخبرة للاسترشاد بأرائهم دون أن يفرض هؤلاء عليهم (١٩٢) . ولا يزال النظام الجديد قيد التجربة إذا ما قورن بنظام التعاونيات الكبيرة (الكومونيات)

(١٨٨) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ١٣٢

Foreign Affairs, America and The world, 1985, p. 522

Quotations, op. cit. p. 184

Far Eastern Affairs, 2/87, p. 13

Far Eastern Affairs, 1/1986, p. 102

قبل عام ١٩٧٦ . وإذا ما قورنت التجربة الجديدة بتجربة « ١٩٥٨ - ١٩٦٠ » السمة بالفئرة الكبرى ، فإنها تبدو من الوجهة النظرية ابتعادا عن الوصول إلى مرحلة الشيوعية التي أرادها ماوتسي تونغ وتندرج تحت شعار « عصرنة الصين » الاشتراكية خطوة خطوة .

بعد هذا جاء التعديل في الميدانين الصناعي والتجاري الذي ظهر مع التقارب الصيني الياباني الأمريكي في أواخر السبعينيات . وتوقيع معاهدة سلام بين الصين واليابان في عام ١٩٧٨ ، وزاد حجم التجارة الخارجية في الصين من ١٢٪ من مجموع الناتج القومي سنة ١٩٨٠ إلى ٢٦٪ من المجموع في عام ١٩٨٥^(١٩٣) كما اتجهت الصين نحو تنشيط الاستثمار الأجنبي مع الاحتفاظ بالنهج الاشتراكي ، وأعلنت عن قيام مشاريع استثمارية مشتركة صينية أجنبية ، وبدأت العمل بنظام منح البراءة بفتح مصانع أجنبية بقصد الافادة من التكنولوجيا (التقنية)^(١٩٤) Technology ، وجرى فتح SEZ : « المناطق الاقتصادية الخاصة » التي يحتلظ فيها الاستثمار الخاص بالتوجيه المركزي . ومنحت الحكومة الصينية صلاحية توقيع عقود مشاريع الاستثمار المشترك لبناء مصانع برأسمال وإدارة أجنبية إلى ١٤ مدينة على ساحل الصين نفذت مئات المشاريع كان نصيب الولايات المتحدة منها مائة مشروع بنسبة ١٠٪ ، بينما أخذت هونغ كونغ نصيب الأسد (حوالي ٨٠٪ من مجموع المشاريع) ، وبلغ الاستثمار الأمريكي في الصين في عام ١٩٨٥ حوالي بليون دولار^(١٩٥) ، كما بلغ حجم التبادل التجاري بين البلدين في عام ١٩٨٥ حوالي ٨/٨ بلايين دولار بزيادة قدرها ٢٦٪ عما كان عليه في عام ١٩٨٤^(١٩٦) ، وشكل هذا التبادل نسبة ١١/٦٪ من مجمل التجارة الخارجية الصينية ، واحتلت الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الثالثة في تجارة الصين بعد اليابان وهونغ كونغ وتركز التصدير الأمريكي إلى الصين حول الحبوب ، الأسمدة ، قطع غيار الطائرات المدنية وأجهزة التنقيب عن النفط^(١٩٧) .

وتواجه سياسة الانفتاح الجديدة هذه مشكلات أهمها نقص احتياط الصين من العملات الصعبة ، فبينما كان هذا الاحتياطي ٢١/٣ مليون دولار سنة ٨٤ ، أصبح ١٦ بليوناً في عام ١٩٨٥ م^(١٩٨) .

أما المشكلة التي تواجهها الصين وتعارض مع عصرنة الثقافة التي تشدها فهي تلك الولايات المتحدة في بيع الثقافة ، وتمتلك حكومة الولايات المتحدة ، بأن مرّة هذا التلکؤ إلى القوانين الأميركية التي تحرم بيع الثقافة إلى دولة يمكن أن تستخدمها يوما ما ضد الولايات المتحدة^(١٩٩) . وإضافة إلى ما سبق ، فقد أقدمت الصين على قبول القروض الأجنبية وقبلت قرضا بمبلغ ٨ بلايين دولار من اليابان في عام ١٩٧٩ مقدما إلى بنك الصين التجاري وبنحه قرض بمبلغ ٣/٦ بلايين دولار للحكومة الصينية نفسها ، وأشرفت اليابان على بناء مجمع باثان للصلب عندما قدمت مائتي فين ياباني

Current History, sep., 1986, p. 242

(١٩٣)

Far Eastern Affairs, op. cit. p. 113

(١٩٤)

Current History, op. cit. p. 243

(١٩٥)

Current History, Ibid, —

(١٩٦)

Current History, Ibid, —

(١٩٧)

Current History, op. cit. p. 243

(١٩٨)

Ibid, p. 243

(١٩٩)

للاشراف على المجموع ، إضافة إلى جهود اليابان في تحسين إنتاج مناجم الفحم الصيني وتقديمها قرضا ببلغ ٩٩٠ مليون دولار لهذا الغرض ، والتفتيح على النفط في خليج بوهاي Buhai ، ويضاف إلى ذلك اعتماد الصين على الثقافة اليابانية بوجه أساسي إذ أن ٤٨٪ من الثقافة التي استخدمتها الصين في الفترة ما بين ٧٨ - ٨٥ تم استيرادها من اليابان ، بينما بلغت النسبة ١٠٪ من الولايات المتحدة وحوالي ٣٨٪ من كل دول أوروبا^(٢٠٠) الغربية ، ويعني ذلك أن الانفتاح الاقتصادي مع اليابان في مجالي التصنيع والتكنولوجيا (الثقافة) بلغ شأوا بعيدا . ولنا بحاجة إلى القول إن علاقة مثل هذه العلاقة لا بد أن يكون للطرف الآخر فيها قصد وفائدة ، فعمل المستوى السياسي فإن الصين القوية هي ضمان أكيدة للوقوف في وجه السوفييت طالما أن الصين تتجه الحظ الاشتراكي الوطني وتجعل مصالحها الإقليمية وحدودها الوطنية الأساس في علاقاتها ، وهو أمر يتفق مع سياسة اليابان وحليفها الأكثر قوة الولايات المتحدة الأمريكية .

أما على المستوى الاقتصادي فذلك ينسجم وخطط اليابان الاقتصادية قبل عشر سنوات في التوجه بقوة نحو أسواق جديدة (نعمة) للثقافة التي برزت فيها اليابان . وكانت اليابان تراهن في تلك الفترة ، ١٩٧٧ وما بعدها على استبدال الأسواق الصينية بعد ماو بالأسواق الأوروبية (ذات التقدم التقني) . إلا أن المراقبين الاقتصاديين يرون أن تجربة اليابان في الصين أثبتت أن المجتمعات النامية مهما كبر حجمها ليست هي المؤهلة كأسواق بديلة ، وتأكد أكثر الاقتصاديين اليابانيين في عام ٨٥/٨٤ بأن أسواق الصين « النعمة » ليست إلا صرابا^(٢٠١) .

ويبدو هنا إضافة إلى عوامل السوق أثر العامل الخفي في العلاقات الصينية اليابانية فالصين تريد بناء دولة اشتراكية عصرية لكن دون أن تفقد هويتها الصينية ونهجها الاشتراكي البرولتاري ، لذا ، فإن توجيهها نحو ثقافة اليابان أو غيرها سيظل يحكمها بهذا العامل الثقافي الخفي . ولربما تعتقد الصين أنها قد تنجح في الحصول على الثقافة المتقدمة عبر هذه المعادلة انطلاقا من أن اليابان نفسها أصبحت دولة ذات حضارة حديثة مع المدى الطويل واحتفظت بثقافتها القومية الفريدة التي يعزو كثير من المفكرين نجاح اليابان الاقتصادي الحالي إلى الأصول الثقافية التي تسود مجتمعا . أما على مستوى العلاقات السياسية ، فإن الصين ترى في علاقاتها السياسية مع أمريكا واليابان مفتاحا لتطور سياستها في منطقة المحيط الهادي ودوله ، وهي تعمل على تحسين علاقاتها مع هذه الدول .

وما زالت الصين مستمرة في محاولات التغيير في غطي الإنتاج الصناعي والتجاري وبدأت في محاولاتها التعديلية هذه في المدن وحتى نهاية عام ١٩٨٤ جرى التعديل الاقتصادي الصناعي والتجاري في ٥٧ مدينة صينية^(٢٠٢) ، وأصبحت مدينة مثل شنغهاي مركزا لتجربة اقتصادية جديدة فيها المشاريع الحكومية الموجهة والمشاريع الفردية التي تخضع للضرائب والمشاريع المشتركة مع الشركات الأجنبية .

Ibid, p. 276

(٢٠٠)

Foreign Affairs, Summer, 1987, p. 929

(٢٠١)

Far Eastern Affairs, 2/87 p. 146

(٢٠٢)

وتؤكد الصين دائما في سياساتها الجديدة على الانفتاح على العالم الخارجي من خلال التجارة والاستثمار والسلام العالمي واتباع سياسة التبادل القائمة على المساواة وتبادل المنفعة^(٢٠٢) ، وهو ما كان وراء تحسن العلاقات الأمريكية سياسيا واقتصاديا وتحسن العلاقات مع السوفييت وإنهاء عهد الاغتراب في العلاقات الرسمية الذي ساد خلال عهد ماوتسي تونج .

ولم تعد الولايات المتحدة بعد التوسع التجاري في العلاقات مع الصين بذلك البلد الذي ينبغي أن تكون « مهمة شعوب العالم قاطبة وضع نهاية للمجتمع والعدوان اللذين تجاهها الامبريالية وبالذات الأمريكية » .^(٢٠٤) ، كما لم يعد من الواجب على الشعوب الاشتراكية ، وكذلك شعوب بلاد آسيا وأفريقيا اللاتينية معارضة السياسة العدوانية الامبريالية^(٢٠٥) .

أي بمعنى أن المهمة في العهد الجديد هي بناء الصين بعيدا عن محاولة إثارة الثورات في بلدان آسيا وأفريقيا ضد الامبريالية الأمريكية تلك السياسة التي تبنتها الصين في الستينيات وبشر بها شوان لاي عندما زار العديد من دول آسيا وأفريقيا في عامي ١٩٦٣/٦٢ .

تركز الصين في عهدها الجديد على ضرورة عصمنة الثقافة (التكنولوجيا) وهو أمر ليس باليسير في عالمنا المعاصر ، كما أنه ليس جديدا في تاريخ الصين الحديث ، فمنذ أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين وبعد سنة ١٩٠٥ بالتحديد ذهب كثير من الصينيين للدراسة في الغرب واليابان ، وأرسلت الحكومة بعثات منهم للتخصص في الدراسات الأوروبية الحديثة^(٢٠٦) وتدرّب كثير من العلماء الصينيين في أمريكا وأوروبا واليابان ، وأرسل الكثير منهم إلى روسيا للغرض نفسه في فترة التعاون الصيني السوفياتي (١٩٤٩ - ١٩٥٩) . وتَوَجَّهوا نحو الثقافة الغربية اليوم هي التجربة الثانية في نوعها وهي حكومة بامرين لأزمتا الثقافة الحديثة منذ بداية انفجارها وسيطرتها : وهما العلاقات التجارية والأمور العسكرية ، وليس جديدا القول بأن أول حاسوب Mark I الذي بدأت شركة IBM تصميمه سنة ١٩٣٧ كان لحساب البحرية الأمريكية^(٢٠٧) ، وأن الحرب الباردة التي بدأت بعد عام ١٩٤٥ بين المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي لعبت دورا أساسيا في تقدم الالكترونيات والحاسوب .

لذا ، فإن العوامل التجارية والعسكرية تعمل معا كحافز أساسي للتقدم التقني ، ويستلزم ذلك أن تكون الأهداف العسكرية والتجارية واضحة في ذهن مستخدمي الثقافة حتى يتمكنوا من اختيار الثقافة المناسبة ، وبخاصة إذا كانوا ناقلين لها ، وليسوا مبدعين كما في حال الصين أو غيرها من دول العالم الثالث . ونقل الثقافة (من الغرب) يجب أن يشتمل على قرارات نوعية قائمة على أهداف متخبة : مدنية وعسكرية^(٢٠٨) ، والأهداف المتخبة هذه ترتبط ارتباطا

Current History, op. cit. p. 525

(٢٠٣)

Quatations, op. cit. p. 58

(٢٠٤)

Ibid, p. 112

(٢٠٥)

Toynbee, Arnold, op. cit. p. 150

(٢٠٦)

Technological Forecasting and Social Change, (Period) No.3, May/87, p. 245

(٢٠٧)

Foreign Affairs, Fall, 1981, p. 44

(٢٠٨)

مباشراً بدور الصين الحديثة التي تنشده لنفسها ، وهل هو دور بناء داخلي بنموذج جديد أم دور توسع وتطلع خارجي ؟ أم الاثنان معا ؟ وعن هذا الدور ، فقد أعلن ماوتسي تونغ مراراً أن الصين ستعتبر نفسها دائماً جزءاً من العالم الثالث (يعود إلى ماو نفسه نظرية تقسيم العالم إلى عالم أول غربي وثان شرقي وثالث نام) ، وأكد هذا الرأي زهاو ان لي بعد ماو ، كما أكدته دنج شياوبينج عندما أعلن في الدورة السادسة الخاصة للجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ٧٤ أن الصين ليست قوة عظمى ، وهي لا تفكر أن تكون كذلك أبداً^(٢٠٩) ، بمعنى نفيه لأية أطماع خارجية للصين في علاقاتها مع الدول الأخرى . لكنه عاد وأعلن في عام ١٩٨٥ عندما أصبح الشخصية القوية في الصين ، أنه مع منتصف القرن التالي عندما تقترب من مستوى البلاد المتقدمة سيكون هناك تغييرات حقيقية . عندئذ فإن قوة الصين ودورها العالمي سيكونان مختلفين تماماً^(٢١٠) ، لكنه لم يوضح هذا الدور وهل سيكون امتداداً لدور الدول المتقدمة تكنولوجياً وسيطرتها على التجارة والشؤون العسكرية أم مواجهتها ، لصالح الشعوب المستغلة في العالم !

وأيما كان دور الصين الجديد ، فإن إدخال الأتمتة Automation إلى الصناعة يعني إعادة تركيب مسيرة الإنتاج الاقتصادي . ولا تعني إichلال « الروبوت » محل الإنسان الذي يؤدي العمل نفسه وحسب . ومعنى ذلك في النهاية نقص عدد ذوي الباقات الزرقاء (العمال) وزيادة الإنتاج في الصناعات الآلية . وزيادة الإنتاج هنا تعني نقص عددهم في القطاع الصناعي . وفي بلد كالصين سيكون العدد الفائض من العمال كبيراً وستكون الصين مجبرة على استيعابهم في قطاعات اقتصادية أخرى كما حصل في البلدان المتقدمة عندما تحول هؤلاء إلى قطاع الخدمات . وهو أمر سيوجب معه مشكلة جديدة للحكم الجديد . وستكون الصين مضطرة إلى الأخذ بنظريات الادارة الحديثة والتدريب الحديث هؤلاء العاملين في قطاع الصناعات الآلية مدنية كانت أم عسكرية .

وستطرح التجربة الجديدة تساؤلات حول مفهوم البرولتاريا نفسه وحول الطبقات المستغلة والطبقات المستغلة إذ لن يكون هناك في ظل ثورة التكنولوجيا إذا ما سيطرت على الحياة الصناعية في الصين طبقة عاملة بمعناها التقليدي ، وستعيش في مستوى من العيش مختلف عن المستوى الذي عاشته البرولتاريا التقليدية وسيكون لها تطلعاتها المختلفة من تطلعاتها السابقة . وهو ما يجعل موضوع « الصراع الطبقي » موضع تساؤل ونظرة جديدة ، لا بد للحكام الجدد من مواكبتها مع النظرية الماركسية . والأخطر من هذا كله سيضع النظرية الماركسية من أسسها موضع التساؤل ، إذ إن طبقة التكنولوجيا الجديدة المرتبطة بثورة الثقافة والعلوم لم تظهر نتيجة لصراع بين طبقتين متناقضتين أو موقفين متناقضين وإنما ظهرت نتيجة لتطور علمي محكوم بالمصالح الاقتصادية والعسكرية في العالم الرأسمالي أساساً ، وسارع العالم الشيوعي إلى اللحاق به ولم يقاومه أو يقدم للعالم بديلاً له .

وفي النهاية ، فإن نقل الثقافة يعني الاستفادة من الحاسوب وقدرته وسائل الاتصال والأتمتة بطريقة يتم فيها ربطها مع المنظومة الشاملة للإنتاج الفكري والمادي في المجتمع ، ويتضمن ذلك عدم اللجوء إلى عمليات النقل المجردة حتى لا

Ibid,

(٢٠٩)

Foreign Affairs, Fall, 1981 p. 529

(٢١٠)

ينتهي المطاف إلى المزيد من التبعية الثقافية والمزيد من الخضوع للغزو الثقافي^(٢١١)، ويتطلب ذلك جهوداً مستمرة لبناء الهياكل الأساسية لمجتمع المعلومات الجديد وتهيئة الكوادر الانسانية اللازمة التي تعرف كيف تستخدم وتضامن الثقافة الجديدة والانتقال بعدها إلى عملية الخلق والتجديد .

إن تجربة الصين الجديدة بعد الثورة الثقافية ما زالت في طورها وتواجه في الداخل معارضة قد لا تكون قوية حالياً ، وتتظار النتائج ! فقد حذر الاقتصادي الصيني المخضرم شن ين من الاعتماد على المبادرات الفردية لأنها ستؤدي إلى إفراق الاقتصاد وعدم المساواة الاجتماعية والفساد ، ودعا في سبتمبر ٨٥ إلى الحذر الشديد والتربية وفق الفكر الشيوعي كمركز أساسي لها ضد المسارسات الرأسمالية الفاسدة الملازمة لسياسة الباب المفتوح الصينية مع الغرب^(٢١٢) .

وفي أواخر عام ٨٥ (سبتمبر) انتقد الطلاب بعض الإصلاحات التي تجري في الصين بقصد تحذير شيابونج من الاعتماد على عوامل السوق في الإصلاح الاقتصادي ، وخشيت القيادة الصينية من عودة الثورة الثقافية مما جعلها تعتمد على الإصلاح الذي تقوم به بجلاء ووضوح وإلى الاعتراف بالحاجة الملحة لانهاء الفساد^(٢١٣)، كي تنفذ برامجها .

كما ظهرت حملة في الصين ضد « التلوث الروحي » في عهد القيادة الجديدة انضم إليها قادة مدنيون وعسكريون كبار أبرزهم دنج ليكن Liqun . وحاولت الحملة هذه حماية سحق ماو وأفكاره^(٢١٤) . ورفضت قبلية أفكار ماو وفق ما تراه القيادة الجديدة في الصين ، ورأت أن الفوائد المادية مها بلغ حجمها نتيجة لعلاقات الصين مع الغرب ، فلأنها لن تساوي التلوث الأخلاقي الذي ستجلبه هذه العلاقات إلى الشعب الصيني^(٢١٥) ، إلا أنه يبدو أن هذه الحملة والنقد المتزايد للبريالي لا تلقي الدعم عند طبقة المثقفين الصينيين^(٢١٦) ، كما يبدو حتى الآن أن الظروف مهيأة للقيادة الجديدة لتنفيذ سياسة العصرنة الأربع .

أدب ما بعد الثورة الثقافية :

ارتبط الإنتاج الأدبي والفني في عهد الرئيس ماوتسي تونج بنظريته إليها والتي رأي فيها ضرورة تسييسها « ففي عالم اليوم كل الثقافة والأدب والفن تخضع طبقات عديدة وهي موجهة لأهداف سياسية محددة ، وليس هناك فن من أجل الفن ، فن بعيد أو مستقل عن السياسة . والأدب والفن البيرولتاريان جزء من قضية البيرولتاريا الثورية^(٢١٧) ومهمة الأدب والفن هي توحيد وتعليم الشعب ومهاجمة وتدمير العدو^(٢١٨) . لكن هذه النظرة سرعان ما طرأ عليها التغيير ،

(٢١١) - لحظة الشكامة للثقافة الغربية ، جلد ٢ ، مصدر سابق ، ص ٢٦١

Foreign Affairs, America and the world, 1985, p. 523

Ibid, P. 524

Current History, op. cit. p. 280

Ibid, p. 244

Doedalus, op. cit. p. 89

Quastations, op. cit. p. 178

Ibid, p. 179

(٢١٢)

(٢١٣)

(٢١٤)

(٢١٥)

(٢١٦)

(٢١٧)

(٢١٨)

وجرى تسييس الأدب في المرحلة الأولى بعد ماو وحتى عام ١٩٧٩ بقصد التذكير بجراح الثورة الثقافية، وأطلق عليه في هذه المرحلة « أدب الجراح » ومثلها في هذه المرحلة قصة « الجروح » Scars للكاتب لن شن هاو وقصة « المهمة المقدسة » للكاتب وانج يانج وقد استهدفتا نقد وتجريح محاسب عصاة الأربعة، كما مثلها قصيدة « قمة موجة مزبدة » The Crest of the Wave للشاعر آي شنغ^(٢١٩) وهي جميعا نقد وتجريح لمحاسب عصاة الأربعة ووصف للمظاهرات التي مجدت ذكرى زها آن لي رئيس الدولة . أما أشهر القصص التي عاجلت موضوع « جراح » الثورة الثقافية ، فقد كانت قصة « معلم الفصل » للكاتب ليوشن و Xin Wu التي نشرها في نوفمبر ٧٧ ودعا فيها إلى إنقاذ الأطفال المدونين أحياء على يد عصاة الأربعة ، ويطرح المدرس زهانج بطل القصة أسئلة أهمها : كيف تعلم الشباب ؟ كيف ننظر إلى العالم وإلى الحياة وكيف نميز الخبث من السمين ، ويخلص إلى القول بضرورة تنقيف الشباب على أساس فكر ماو النير الذي شوهته عصاة الأربعة^(٢٢٠) .

وليس الأدب هنا خالصا فهو مُسيّس ويخضع بالدعاية للحكم الجديد على حساب الحكم القديم ولو بطريق غير مباشر ، كما ظهرت قصص تجرح الحرس الأحمر الثوري وتصف المعاناة والتضيق اللذين لقيها بعض أفراد الشعب على يديه أشهرها قصة شجرة القيقب A Maple Tree للكاتب زهانج لي التي تصف النهاية الدموية لعاشقين في معسكرين متحاربين ، عندما تلقى الفتاة بنفسها من الشباك ويتهم الفتى بقتلها ويعدم^(٢٢١) .

وأما عن معاناة الريف من الاضطراب الذي حل به بسبب قدوم المظاهرات الثورية إليه وإفسادها للحياة فيه إلى درجة أن فقد الفلاح اهتمامه بكل شيء حتى بابه التي طلقها زوجها ولم يأبه إليها فتشلتها قصة « شو ماو وابته » للكاتب زهاو كينج Keying^(٢٢٢) . أما قصة الكاتب يانج جيانج بعنوان ست ملاحظات على مدرسة الكواد ، فإنها تحكي ما « قاسى المثقفون في عهد الثورة الثقافية عموما » .

انتقل الأدب بعدها إلى مرحلة أدب العبر ، وعاد إلى أدب الخمسينيات ومثلها في هذه المرحلة « قصة » بعد سقوط الثلج ، التي تصور النضال ضد حكم عصاة الأربعة وتصف المعاناة التي لقيها الشعب من أجل إعادة الثقة بالحياة والمستقبل « وقصة المئة » The Moth للكاتب زهانج سي يوان .

ولم يعد التناقض الرئيسي في المجتمع الصيني هو الصراع الطبقي كما رآه ماوتسي تونج ولكنه أصبح بين « تزايد متطلبات الشعب المادية والثقافية في جانب وبين الانسحاب الاشتراكي المنخفض في جانب آخر » وأصبحت بمجمل التناقضات لا تدخل ضمن منظومة الصراع الطبقي^(٢٢٣) .

Far Eastern Affairs, 2/87, pp. 107-109

(٢١٩)

Far Eastern Affairs, 2/87, p. 107

(٢٢٠)

Ibid, p. 117

(٢٢١)

Ibid, p. 118

(٢٢٢)

Far Eastern Affairs, 2/87 p. 133

(٢٢٣)

وانتقل الأدب إلى معالجة الموضوعات الاجتماعية بهدف الإصلاح الاجتماعي وظهرت رواية جيانج زيلونج بعنوان « المدير كياو يستأنف عمله » Manager Qia Resumes Office وقصة الصراع من الداخل The Strife Within للكاتب شوي ينشيان Shui Yun Xian كنموذج أدبي تعالجان هذا الموضوع .

وهنا انفصل الأدب عن السياسة نوعاً ليصبح من الانسانيات^(٢٢٤) ، ووقع تحت تأثير رد فعل ضد الثورة الثقافية ، لكنه لم ينجح إلى نقد النظام الاشتراكي ككل أو المطالبة بتغييره أو تغيير عمل مؤسساته مما يعني أنه رغم ابتعاده عن السياسة قليلاً إلا أنه مازال أدباً ملتزماً .

التعليم العالي ما بعد الثورة :

إن توجه العهد الجديد في الصين نحو العصرية والأخذ بأسباب ثورة الثقافة في العالم يستدعي بناء قاعدة صينية وطنية إذا ما أرادت الصين الاستمرار في هذا الاتجاه ، ويستدعي ذلك إعادة النظر في المناهج التعليمية والدراسة في الجامعات وبدلاً من تبني أسلوب عدم التخصص ومزج الدراسة بالعمل ، انتقلت الصين في عهدها الجديد إلى تبني سياسة « الجمع بين احمرار الفكر واتقان التخصص »^(٢٢٥) وأصبحت مهتمة إلى جانب ذلك بإحراز مستوى عال من المدنية الروحية واستئصال الأفكار الخاطئة الفظة المتمثلة في الاستخفاف بالتعليم والعلوم والثقافة والتميز ضد المثقفين ، تلك الأفكار التي وجدت لوقت طويل وبلغت ذروتها في الثورة الثقافية الكبرى^(٢٢٦) .

ويصبح هذا الأمر ذا خطورة في دولة تريد أن تصبح عصرية ولكن مواردها المالية ومعارفها التقنية وخبراتها مازالت بعيدة عن الكفاية بالنسبة إلى تحقيق العصرية هذه^(٢٢٧) .

لذا ، فقد جرى تعديل النظام الاقتصادي بغية تحسين الموارد المالية كما جرى تعديل النظام التعليمي وفق هذه التطورات الجديدة التي تستلزم الاختيار وتنمية المواهب الفردية وتربية الخبراء . ومع العهد الجديد منذ ١٩٧٧ عاد كثير من المسؤولين التربويين الذين كانوا قد أبعدوا عن مراكزهم في عهد الثورة الثقافية وأعادوا كثيراً من سياسات التعليم الجامعي التي كانت سائدة قبل عهد الثورة الثقافية .

وأعيدت امتحانات القبول لدخول الجامعات سنة ١٩٧٧ التي ألغتها الثورة الثقافية وأصبحت المعيار الوحيد للقبول في الجامعات^(٢٢٨) .

(٢٢٤)

Chinese Literature, Summer, 1987 p. 189

(٢٢٥) تقرير حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ، ص ٩٩

(٢٢٦) المصدر نفسه ص ٩٨

(٢٢٧) المصدر نفسه ص ١٦٦

(٢٢٨) الفترة المالية ، عدد ١٥ مارس ١٩٨٤ ، التعليم العالي في الصين ص ٤٨

استعادت المؤسسات الحزبية والدستورية سلطتها بعد عام ١٩٧٧ وعمل العهد الجديد على إقرار النظام من خلال تبديد الفوضى^(٢٣٢) ، وأصر على احترام دستور البلاد وقوانينها كما عمل على احترام المؤسسات الحزبية وانضباط عملها في التسلسل الهرمي تطبيقاً للديمقراطية المركزية بمعنى التزام الأقلية برأي الأغلبية وتنفيذ الأوامر العليا من الكوادر الدنيا في الحزب ، وتطبيقاً لهذا التوجه استعاد مكتب التربية الحكومي سلطته على السياسة التعليمية الاهتمام بالتخطيط والتمويل التربويين^(٢٣٣) بحيث يتلامح مع برامج « المعصرات الأربع » الجديد واستدعى ذلك إعادة النظر في برامج الدراسات العليا أيضاً . وجرى منح الدرجات العلمية العليا بدءاً من عام ١٩٨١ لأول مرة بعد نجاح الثورة الصينية في حكم الصين سنة ١٩٤٩ وأقرت ثلاثة أنواع من الدرجات العلمية هي البكالوريوس ، والمجستير والدكتوراه للطلبة الموهوبين^(٢٣٤) . وبدأ بدأ التغيير في المناهج التربوية والدراسات الجامعية منسجماً مع الأهداف التنموية الجديدة ، وبناء القاعدة الذاتية الصينية في العلوم والثقافة . ومن أجل ذلك تم التوسع في إرسال البعثات إلى دول مصدر التقانة وأهمها الولايات المتحدة واليابان . وللصين الآن أكثر من ١٥ ألف طالب وعالم في الولايات المتحدة نصفهم يدرس دراسات عليا على نفقة الحكومة الصينية ويتخصصون في دراسة الحاسوب ، والهندسة والعلوم الطبيعية . وبشكل هذا الرقم نصف عدد الصينيين خارج الصين^(٢٣٥) ، كما أن هناك أكثر من ٢٥٠٠ طالب صيني يدرسون في اليابان^(٢٣٦) للغرض نفسه .

وأصبح تعليم الشعب هو القضية الأساسية التي تؤدي إلى تطوير الديمقراطية الاشتراكية ، كما أصبح التعليم والعلم والثقافة عناصر أساسية في خلق الثقافة المادية ورفع الوعي الأيديولوجي والأخلاقي ، كما أصبح العلم مؤشراً لمستوى ثقافة الشعب . وارتبطت عصنة الصين في رأي اللجنة المركزية للحزب بإحراز تقدم في مجالات العلم والتعليم والأدب والفن والموسيقى والاهتمام بالثقافة وحماية الآثار وتشجيع السينما والتلفاز مع الأخذ بخصائص المجتمع الصيني^(٢٣٧) .

كما ارتبط به أيضاً الاهتمام الخاص بالتعليم ووضع الخطط العلمية لتطوير الثقافة وتحقيق أهدافها بالعمل اللئوب المتواصل بنفس الجهد الذي تسعى الصين من خلاله إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية ويكون ذلك برعاية المثقفين وتوفير الحياة الكريمة لهم وتشجيع المبدعين بالحوافز المادية والمعنوية لأن ذلك في نظر اللجنة المركزية هو الضمان الوحيد لنجاح برامج المعصرة^(٢٣٨) .

(٢٣٢) قرار حول بعض القضايا التاريخية ، مصدر سابق ص ١٢٦

(٢٣٣) الصفحة المالية ، المصدر السابق ، ص ٨

(٢٣٤) الصفحة المالية ، المصدر السابق ، ص ٥٧

(٢٣٥)

Current History, op. cit. p. 244

Ibid, p. 276

Far Eastern Affairs, 2/87, p. 133

Ibid, p. 138

(٢٣٦) قرارات الدورة السادسة الكاملة للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ١٩٨٥ تلاح .

(٢٣٧)

وارتبط بمحاولة إصلاح التعليم العالي هذه الاهتمام بإنشاء مراكز البحوث والدراسات الانسانية والتاريخية الاختصاصية في شئون الشرق الأوسط وأفريقيا . رغم أنه لم يكن مثل هذه المؤسسات موجودا قبل عام ١٩٤٩ (٢٣٦) ، ورغم ظهورها بعد مؤتمر بالندونج الذي عقد في أبريل ١٩٥٥ إلا أنها نشطت في الفترة ما بين ١٩٥٦ - ١٩٦٣ عندما ظهر معهد العلاقات الدولية ومعهد الدراسات الأفريقية والآسيوية والجمعية الصينية للدراسات الآسيوية والأفريقية ودرس التاريخ العربي واللغة العربية في مدرسة الدبلوماسيين الصينيين ومدارس الترجمة ، إلا أن هذا النشاط توقف بعد عام ٦٦ وعاد للظهور ثانية بعد عام ١٩٧٧ عندما أعيد فتح معهد دراسات غرب آسيا وأفريقيا في عام ٧٨ (٢٣٧) والجمعية الصينية للدراسات الشرق الأوسط سنة ١٩٨٢ ومعهد الاسلام في جامعة شيانغ . . الخ .

وأعطت هذه المراكز بحوثا ذات شأن منها موجز تاريخ مصر الحديثة للكاتب نازهوينج وقضية السويس لصاحبه مانج وزهاو ، وتاريخ العلاقات السوفيتية مع الشرق الأوسط للكاتب ليوليانج (٢٣٨) .

لقد أكدت اللجنة المركزية للحزب نظرة جديدة للثقافة وجعلتها أساس الانماء الاقتصادي والاجتماعي في البلاد ، كما أكدت أن تبادل الآراء وتوفير الحرية الدستورية للبحث والأدب والإبداع الفني والمناقشة يجب ضمانها وتوفيرها في مسائل العلم والفن (٢٣٩) .

وقد انعكست هذه السياسة الجديدة على الطلاب أنفسهم ، فلم يعد الشباب يهتمون بالنشاطات المرتبطة بالأيديولوجية وأصبحوا يميلون إلى المزيد من الديمقراطية والاهتمام بالرياح المادي بدلا من الصراع الثوري . ولم يعد اهتمامهم كثيرا بالتربية السياسية (٢٤٠) ، وهو أمر قد يكون رد فعل معاكس لما جرى خلال الثورة الثقافية ولن تستطيع القيادة الجديدة إغفاله وعليها معالجته .

وإذا كانت عوامل الانتاج ومصادره ، بنى أساسيه للمجتمع ، فإن العوامل الثقافية وتشجيع الابداع الثقافي أصبحت في نظر القيادة الجديدة بنى لا تقل أهمية عن البنى الانتاجية بل أصبحت أساسا لتقدمها وعصرنتها . فالعصر الذي نعيش لم يعد عصر تنافس مادي وحسب ولكنه أصبح في الدرجة الأولى عصر تنافس ثقافي وحضاري ، ومن هنا جاء الاهتمام العربي أيضا بوضع خطة ثقافية عربية لأول مرة في التاريخ العربي الحديث كانت الكويت مقرا لها وأنتجت طباعة تقريرها ونشرت في مايو ١٩٨٧ ، ومن يتصفح التوصيات التي جاءت في الخطة ، فإنه يدرك تمام الإدراك أن واضعيها أخذوا بحقائق العصر التي أصبحت تفرض نفسها .

Middle East Studies Association, July 1987, vol. 21, No.1, p.10

(٢٣٦)

Ibid, pp. 11 — 12

(٢٣٧)

Ibid,

(٢٣٨)

Far Eastern Affairs, op. cit. p. 139

(٢٣٩)

(٢٤٠) الأبيد المكتوبة عدد ١٧١ (١٢/٨/٨٧) ص ١٦ تولا من نيويورك بخران جيل الفاني في الصين .

والسؤال الأخير هو : إلى أين تتجه الصين ؟ في عهد العصرية الجديد

والاجابة عن هذا السؤال ليست بالأمر اليسير ، وإذا كان الواقع هو أساس الحقيقة ، فإنه يمكننا القول إن الصين تتجه إلى التقليل من عبادة الفرد التي سادت في عهد الرئيس ماوتسي تونج والأخذ بأسباب القيادة الجماعية وتوكيد دور المؤسسات الحزبية والدستورية والقانونية وإلغاء دور القرارات الفردية . ويعني ذلك التخفيف من حدة التعلق بماوتسي تونج كمؤسس للدولة وباني نهضتها ونظامها الاشتراكي ، ولا يعني ذلك كما نعتقد إلغاء دوره ، فإن ذلك ينسف

الأساس الشرعي الذي يقوم عليه النظام الحالي ، ومن أجل ذلك جاء الفصل بين فكر ماوتسي تونج وأخطائه كما جاء الفصل بين حياته قبل عام ١٩٥٧ وبعدها . مما خفف من غلواء الذين تضرروا من الثورة الثقافية .

وسيطهر في الصين طبقة من التكنوقراطيين لن يكونوا مأخوذِينَ بالتعصب العقائدي بقدر ما هم مأخوذون بمصالح الشعب الصيني المتطلع إلى التقدم في ظل نظامه الاشتراكي ، وسيكون موقف هؤلاء أقل تماطفا مع ماو ، كما سيكون لديهم القليل من المبررات لنش الأخطاء لا سيما وأن القيادة الجديدة تركز على ضرورة التوجه نحو المستقبل وبناءه . وتستمر الصين في سياستها الانفتاحية الاقتصادية السياسية الجديدة ، وسيكون لزاما عليها مواجهة المشكلات الناشئة عن تقبل الثقافة داخل مجتمعاتها وفي علاقاتها مع الآخرين . إن ما تقوم به ليس إلا تجربة وقد يؤدي الإخيار الاقتصادي إذا ما حدث أو أي أزمة في علاقات الصين الدولية إلى حركة إحياء قائمة على الشوق إلى أيام ماوتسي تونج وهو في قمته ، فحركة الحياة دائمة إما صعودا أو هبوطا ، وكانت « الأفكار » في الصين هي أكثر القوى وضوحا في حركة الحياة ، ومهما بلغت قوة فكر الإنسان الفائد ، فإن انخراطه في الأحداث والصراعات الناتجة عنها لا يجعله قادرا على معرفة النتائج النهائية أو إلى أين ستؤدي به هذه الأحداث ولكن وجود المؤسسات ، وتأكيد مبادئ الديمقراطية في الحكم والأخذ بمبادئ التخطيط السليم والحرص على المصالح الوطنية تجعل الفائد أقرب ما يكون إلى النجاة بشعبه والنجاح في قيادته .

لا يمكن لأحد أن يتصور الصين (بليون نسمة) قد فقدت الرؤية لدرجة أنها تعتمد على غيرها في قضاء حاجاتها . فالطريق الوحيد لبناء العصرية هو الاعتماد على الذات وهو مبدأ أساسي أقره ماوتسي تونج وتبنته القيادة الجديدة .

وليست المساعدات الخارجية إلا عاملاً مساعداً اضطرت إليه الصين بعد تحليل لظروفها الحالية ، فالاعتماد والعزلة هما اللذان يميلان الصين دولة اشتراكية عصرية وليس الاعتماد على الآخر .

ونعتقد أن ما يجري في الصين حاليا ليس إلا محاولة جديدة للتطور غير منقطعة عن الماضي ، فبينما ركزت الثورة الثقافية على محاربة البيروقراطية والبرجوازية وأولت الصراع الطبقي اهتمامها الأول ، ركزت القيادة الجديدة على

ضرورة فرض النظام من خلال تبديد الفوضى لتحقيق الأهداف التنموية المتمثلة في المعصرات الأربع ، وفي كائنا الحالتين تولت الأجهزة التنظيمية نفسها تنفيذ أهداف المرحلتين بغض النظر عن الشعارات التي رفعت والتي بدت متناقضة في كل منها ، واختلاف النماذج التنظيمية الظاهري مرده إلى المحاولات الجادة لأحداث التغيير في النموذج الموجود أصلاً للحصول على أقصى النتائج في أسرع فترة زمنية (٢٤١).

إن محاولة الصين اليوم هي كأي محاولة لها خسائرها وأرباحها ، وما على الشعب الصيني إلا أن يعمل إذا ما اقتنع بالمحاولة ، ومنتظر ليرى نتائج عمله .

وأبام كانت المحاولة ، فإن « الثقافة » كانت هي المرشد لهذه المحاولات وهي الهدف ، فبدونها لا تستطيع صين الألف مليون أو أكثر أن يجتمع على كلمة !



« مصادر الدراسة »

تسلسل	الموضوع
١ -	أليخس موراليا ، (ترجمة وحيد النحاس) ، ثورة ماو الثقافية - ط١ ، دار الآداب ، بيروت ، ١٩٦٨
٢ -	بول يوريل ، (ترجمة أنيب المائل) ، ثورات التنوير الثلاث ، صديق ١٩٧٠
٣ -	مجلة الثقافة العالمية ، الأعداد ١٥٠ - ٢١ و ٢٥
٤ -	جان أسمين (ترجمة أولفان لرقوط) ، الثورة الثقافية الصينية ، الحقبة للصينيين الممارسين للثقافة ، القاهرة ، ١٩٧٣
٥ -	جان دوبيه (ترجمة طلال الحسني) ، تاريخ الثورة الثقافية البروشيتسكية ، دار الطليعة ط١ ، بيروت ، ١٩٧١
٦ -	هـ . حسن صمص ، ثورة الطلاب في الدمار الثالث ، دار العلم ، بيروت سنة ١٩٦٨
٧ -	عصطليب هو يان يانغ في ١/٧/١٩٨١ في الذكرى السنين للحزب الشيوعي الصيني
٨ -	الحقبة الشاملة للثقافة الصينية ، مجلد ١ و ٢ ، الكويت ، ١٩٨٧
٩ -	عبد الحميد سليم ، الفكر الصيني (ترجمة) ، الحقبة للصينيين الممارسين للثقافة ، القاهرة ، ١٩٧١
١٠ -	لؤاد محمد شبل ، حكم الصين ، دار المعارف ، القاهرة ، بدون تاريخ
١١ -	قرار حول بعض القضايا التاريخية للحزب منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية ط١ ، بكين ، ١٩٨١
١٢ -	شقيق خربال (إشراف) ، القوسوعة العربية للسيرة ، القاهرة ، ١٩٧١



٢ - مصادر الدراسة : باللغة الانجليزية

- 1— American Scholar (Periodical), Summer, 1987.
- 2— Chinese Literature (Periodical), Spring, 1987
- 3— Chinese Literature (Periodical), Summer, 1987
- 4— Chinese Literature (Periodical), Winter, 1986
- 5— Current History (Periodical), Sep. 1986
- 6— Daedalus (Periodical) Spring, 1987
- 7— Dragon King's Daughter, Beijing, 1980
- 8— Encyclopaedia Britannica. Vol.4, London, 1974
- 9— Far Eastern Affairs (Periodical) 2, 1986
- 10— Far Eastern Affairs (Periodical) 2, 1987
- 11— Foreign Affairs, (Periodical) America and the world, 1985
- 12— Foreign Affairs, (Periodical) Summer, 1987
- 13— Foreign Affairs, (Periodical) Fall, 1982
- 14— Foreign Affairs, (Periodical) Fall, 1981
- 15— History, Chinese Handbook series, Beijing 1982
- 16— J. Gernet (Tran. by: J.R.Fosters), A History of Chinese Civilization, London, 198
- 17— J. Needham, Science and civilization in China, vol. 2, London, 1956
- 18— Middle East studies Association (Bulletin), July, 1987, Vol.21, No.
- 19— Quotations from Chairman Mao, the original Peking Edition, N.Y., 1971
- 20— R.Dawson, (Editor), The Legacy of China, London, 1964
- 21— Reform Movement of 1898, Beijing, 1976
- 22— Technological Forecasting and Social Change, (Periodical), vo.31, No.3, May 18
- 23— Toynbee, Arnold, (Editor), Half of the World, London, 1973
- 24— V.P. Dutt, (Editor), China, The Post Mao view, New Delhi, 1981



شخصيات وآراء

ليست وفاة الأديب الكبير بالناسية المثل لتقييم نتاجه ، لاسيما حين يكون له المكانة السامية في نفوس قرائه والدلالة الرمزية الحضارية الهائلة التي كانت لتوفيق الحكيم . لقد كان نتاجه مسرحا شاعرا يلقى ظله على ميدان الثقافة المصرية على مدى السنين . فقد بزغ نجمه بظهور مسرحية « أهل الكهف » عام ١٩٣٣ ، ورواية « عودة الروح » في نفس العام . ولم ينقطع نشاطه الأدبي مسرحا كان أو رواية أو قصة قصيرة أو مقالة حتى عام وفاته ، أي أنه ظل ينشر أكثر من نصف قرن ، ويقطع علينا بين الحين والآخر بما يستثير إعجابنا من إبداع أو يدفعنا إلى التفكير وإعادة النظر في مسلمتنا أو يستفزنا من أفكار وآراء . فقد وجد وجوده بيننا لازما لوجودنا حتى كاد يصعب علينا أن نتصور واقعنا الأدبي والثقافي بدونيه ، إذ كان حلقة الوصل التي تربط جيل عله حسين والعتاد والملازم بجيل يحيى حتى ونجيب محفوظ وبجيل نعمان عاشور ويوسف إدريس والفريد فرج .

لقد مضت الآن بضعة أشهر على وفاة الحكيم بحيث يمكننا أن نتجرد إلى حد ما من انفعالاتنا كي يتحقق شيء من الموضوعية في حكمنا النقدي . ولاشك أن الزمن خير عون لنا على التحرر من أهواء اللحظة والمكان التي هي وليدة المعاصرة والتجاور . لقد مضت خمسون عاما أو أكثر على ظهور « يوميات نائب في الأرياف » و « رصاصه في القلب » ، وما يقرب من الأربعين عاما على « أغنية الموت » ، وهل الرغم من ذلك فلا تزال هذه الأعمال حتى الآن تؤثر في نفوسنا وتتغلغل إلى أعماق وجداننا ، وإن هذا لأصدق دليل على خلود هذه الآثار .

إن « يوميات نائب في الأرياف » في نظري رائعة مستخلد على مر الأيام - أقولها عن « يوميات نائب في الأرياف » ولا أقولها عن روايات الحكيم الأخرى التي

توفيق الحكيم والمسرح العربي

محمد مصطفى بدوي

لايزالان شائعين : أولهما يتعلق بدور توفيق الحكيم في تاريخ المسرح المصري ، وهنا أقتبس كلمات الدكتور لويس عوض التي وردت في جريدة « الأهرام » (٢٨ يوليو ١٩٨٧) عقب وفاة الحكيم إذ يقول إن الحكيم « سوف تذكره الأجيال القادمة لأنه كان أول من وجد فن المسرح « تشخيصا » فجعل منه « نوعا » أدبيا بالمعنى الكامل . وإنه « لولا توفيق الحكيم لما عرفت بلادنا أدب المسرح إلا من خلال ما يترجمه المترجمون عن أعمال الكتاب في الخارج » . هذا التصور لدور الحكيم لا يقتصر بالطبع على الدكتور لويس عوض وإنما يشاركه فيه الكثيرون كما يشهد بذلك مكتبته النقاد وغيرهم في أعداد جريدة الأهرام التي تلت وفاة الحكيم . ونجده أيضا في المؤلفات التي تعرضت لدراسة نتاج الحكيم سواء كان أصحابها من العرب أو من المستشرقين - فيها هو صلاح عبدالصبور يقول في كتابه « ماذا يبقى منهم للتاريخ » (ص ٩٤ - ٩٦) : « ولد مسرح توفيق الحكيم في الفراغ . . كان المسرح العربي حين عاد توفيق الحكيم مازال في مرحلته البدائية ، لم يدخل المنطقة التي يلتقى فيها الفكر والوجدان معا » . ويقول غالى شكرى في « ثورة المعتزل » (١٩٧٣ ص ٢٧) : « إن الحكيم هو رائد الفن المسرحي الأول في اللغة العربية » ، وأيضا إن الدراما المصرية قد ولدت في صورتها القريبة من التكامل بين أحضان « أهل الكهف » وما تلاها من أعمال الحكيم . ليس هذا إغفالا للتراث المسرحي السابق على توفيق الحكيم ، ولكن اعترافا بأهمية الدور التاريخي لهذا الفنان الذي انعطفت مسرحنا انعطافة جديدة في النوع والكيفية لا في الدرجة والمستوى فحسب . وكانت هذه الانعطافة تحقيقا واعيا لمعنى الدراما في صورتها القريبة من التكامل فهي ليست ثورة على ما سبقها من تراث ، وإنما هي البداية الحقيقية لهذا التراث . »

لا تغفل عنها شهرة لأن « يوميات نائب في الأرياف » عمل فني متكامل اختار له الحكيم الشكل الأمثل - شكل يوميات - وأمكنه في حدود هذا الشكل أن يجمع على نحو عضوي متفاعل بين تأملاته في الحياة والموت وبين قصة هؤلاء البشر الذين تتألف منهم شخصيات الرواية في نطاق رؤية تتسم بالرحابة والالتزام ، بالسخرية والشفقة ، بالنقد والرحمة ، بالجمال والبشاعة ، بالشاعرية والقسوة جميعا . هذا التكامل الفني لا يتحقق بنفس الدرجة في الروايات الأخرى التي قد يغلب فيها الفكر المجرد البارد على حيوية الأشخاص (كما في « عصفور من الشرق ») ، أو قد تتنافر وتتعارض الشخصيات النافضة بالحيلة والفكاهة مع ضمانة الدلالة الرمزية التي يفرضها الكاتب عليها فرضا (كما في « عودة الروح » على الرغم مما لهذه الرواية من شعبية وما تحويه من عناصر تستثيرنا على الصعيد المحلي وتغاطب لنا شعورا القومى) .

وبالمثل أزعج أن « رصاصية في القلب » من أفضل ما أنتجه المسرح العربي من كوميديات ، وهي للأسف لاتزال بحاجة إلى دارس يقوم بتحليلها مبينا بالتفصيل مدى ما يكمن فيها من عاطفة وعمق وراء ذلك المظهر الفكاهي الخادع الذي يبهنا بحواره المتألق ، كما أنه ليس لدى من شك في أن تلك المسرحية المجهولة نسبيا ذات الفصل الواحد « أغنية الموت » هي أسمى ما بلغتة التراجييديا المركزة في المسرح العربي تأليفا ورؤية ، لغة وشكلا ، وإحساسا مسرحيا .

وليس هنق من هذا المقال المرجز أن أحاول تقييم نتاج الحكيم بأسره ، وأحد قيمته التاريخية والذاتية ، فهذا يكون غرورا متى لا يمكن أن أنسبه إلى نفسه . إنما قصدى فقط أن ألفت النظر إلى خطاين جوهريين

إلا منذ سنوات قلائل . كما أننا لم نتقل إلى لغتنا من أدب المسرح قديمه وحديثه ، إلا منذ سنوات قلائل جدا . فمؤلفنا المسرحي المعاصر ينهض إذن على فراغ أوشبه فراغ ، من تجارب قليلة ضئيلة ، لم ترسخ بعد في لغته وأدبه ، ويعمل وخلفه فجوة هائلة لم تغلّاها جهود السابقين على مدى الأجيال .

هنا إذن سر رحلتى القلقة في كل الجهات ! . . فأننا أحاول في قلبي جنوني أن أسارع إلى ملء بعض الفجوة على قدر إمكاناتي وجهدي ، وأن أقوم في ثلاثين سنة برحلة قطعها الأدب المسرحي في اللغات الأخرى في نحو ألفي سنة ! »

هذا كلام فيه شيء غير قليل من المبالغة . ولقد آن الأوان لتكذيب هذا التصور الخاطئ لـ «شعور الحكيم» ، وإن كان ذلك لم يقل في شيء من أهمية نتاجه وإنما يضعه في مكانته الصحيح في تاريخ المسرح العربي ، وفي ذات الوقت ينصف من سبقه من كتاب المسرحية . لقد ولدت المسرحية الكوميديّة المتكاملة ما بين ١٩١٥ و ١٩١٦ بظهور « دخول الحمام » من زى خروجه ، من تأليف إبراهيم رمسزى (١٨٨٤ - ١٩٤٩) ، ولأن هذه المسرحية لا تزال مجهولة لدى الغالبية يستحسن التعريف بها هنا في كلمة موجزة .

تصنف مسرحية « دخول الحمام » قطاعا من الحياة في القاهرة أو مصر إبان الحرب العالمية الأولى حين كانت البلاد ولاسيما الطبقات الفقيرة من الشعب تعاني من غلاء المعيشة الفاحش نتيجة للحرب . هذا وإن كان مؤلفها - لأسباب مفهومة - يزعم أن عهد المسرحية هو أيام الخديوي اسماعيل . وتدور حوادثها في حي بولاق الشعبي في حمام بلدي يسكن بداخله المعلم أبو الحسن صاحب الحمام وزوجته زينب ، ويعينه على إدارة الحمام صفيه الناشق . وأول مياقبت النظر في المسرحية هو

أما المستشرقون فنكتفي بذكر اثنين منهم . يقول ريتشارد لونج في كتابه « توفيق الحكيم : كاتب مصر المسرحي » Richard Long, Tawfiq al-Hakim, 1979 Playhight of Egypt, London, 1979 (ص ١٩٥) « لم يجد توفيق الحكيم في التساج المحل أي شيء تقريبا يبنى على أساسه مسرحه للمسرحي الشامخ » ونجد ولیم هنتشز وهو أحد التحمسين للحكيم وقد ترجم الكثير من مسرحياته إلى الانجليزية يكتب في عام ١٩٨١ في مقدمته للمجلد الأول من ترجمة Plays, Prefaces and Postscripts of Tawfiq al-Hakim, vol.1, Theater of the Mind. Translated from the Arabic by Wiliam M. Hatchins Washington 1987. « إن تقاليد المسرح المصري هي من صنع رجل واحد فقط هو توفيق الحكيم » ولقد أسهم الحكيم نفسه في رواج هذا التصور إذ نجده يقول عام ١٩٥٦ في مقدمته لمجموعة « المسرح المنوع ١٩٢٣ - ١٩٥٥ » « إن أي مؤلف مسرحي ، معاصر لنا ، وينتمي إلى أي أدب أوروبي ، يعمل اليوم وقدمه مستغرة فوق تجارب ألفين من السنين - تجارب راسخة في أدب بلاده منذ العهد الإغريقي .

فإن أي أدب مسرحي أوروبي إنما يقوم على آثار ، امتدت على الأجيال ، منذ نحو ألفي سنة ، مطبوعة منشورة في لغة بلاده ، ينقلها جيل إلى جيل مع مايتجهه كل جيل وما يبعده ، كأنها سلسلة فكرية طويلة متصلة ، تحمل كل الأنواع والاتجاهات والابتكارات ، وتحاول حل كل العقد وكل المشكلات الفكرية والفنية واللغوية والأدبية .

أما في بلادنا ولغتنا وأدبنا فميدان التجربة في التأليف المسرحي ضيق محدود ، لأن أدبنا العربي لم يعترف بالأدب المسرحي قالبا أدبيا إلى جانب القامة والمقالة ،

ذلك الوصف الدقيق للمنظر وتلك الإرشادات المفصلة بعناية فائقة لمخرج المسرحية .

« يزاح الستار عن رحبة حمام بلدى فى بولاق . والوقت فى الصباح قبل شروق الشمس فالمكان معتم ولكنهم يبدون عتمته بثلاثة قناديل ضعيفة النور اثنان منها مبدلين من عقد باين فيه وثالث بجوار المعلم صاحب الحمام . وفى أعلى الحمام دوين السقف حبال مشدودة من طرف المكان الأيمن إلى طرفه المقابل نشرت عليها فوط وشاكير مخططة بمختلف الألوان .

والرحبة مستطيلة باستطالة المرحز ولكن لا يرى من زوايا هذا المستطيل إلا زاويتان يئى ويسرى على جانبيه الواجهة ، واليمين فتحة هى منتهى سرداب طويل وارد من الخارج ذات عقد مقوس ، يتدل منه أحد قناديل الزيت الضعيفة النور ، واليسرى فتحة باب له عقد كذلك ، ويتدل منه القنديل الثانى وهذه الفتحة هى مبتدأ سرداب آخر يضرب إلى الخلاوى والمطاس .

أما ما يقابل المشاهد من هذا المستطيل فجدار مبنى وفيه باب صغير هو باب بيت صاحب الحمام ، وشباك من الشيش يرع ويغط ، وتحت هذه النافذة من الخارج أى فى الواجهة دكة من الخشب مفروشة بقطعة من البساط المخروق ، وعلى جانبيه مسندان صغيران من القطن ويرى بعد هذه الدكة على الأرض شيء مغطى ببطانية من رأسه إلى قدمه هو أحد أشخاص هذه الرواية المدعو « النشاشقى » صبي الحمامى ليس عنده فى ذلك الوقت عمل فجلس وتغطى فنام .

أما جانبيا للمستطيل فالأيمن « بالنسبة للمشاهد » مصطبة جلس على بعضها المعلم أبو الحسن صاحب الحمام وفى يده الحزوة يدخن وهو يفكر وأمامه صندوق بطول نصف فراع هو صندوق الأمانات وهو لقلمه مسرد ولاسيا فى ظلمة المكان ويصعد للمصطبة

بدرجتين من الحجر . وأما الجانب الآخر أى الأيسر فمشغول بمقاصير للزبائن على مصطبة غير عالية بعضها مغطى باستار والبعض أزيحت عنه فريئت من ورائه طراحت « شلت » ومساند ، وأما أرضية الحمام فمن البلاط الحجري اللامع . وترى فيها عند مصعد المقاصير أزواجاً من القباقيب . وإذا تأمل الناظر على يمين أبو الحسن الحمامى وجد غابة صفراء طويلة هى التى ينشر بها القوط على الجبال أو يعزلها عنه .

هذا الوصف المفصل الدقيق إن دل على شيء فلأنما يدل على أننا إزاء كاتب مسرحى يعرف أصول فنه ، لا مؤلف مبتدىء يكتب شيئا بدائيا فجاء لتشخيص الشخصيات . وأغلب الظن أن إبراهيم رمزى فى هذه الإرشادات المفصلة وهى ظاهرة نجدها فى مسرحيات أخرى له - قد تأثر بمسرحيات الكاتب الإيرلندى برنارد شو التى تتميز بإرشاداتها المبهجة . لقد كان إبراهيم رمزى من المعجبين ببرنارد شو وترجم له إلى العربية مسرحيته « قيصر وكليوباترة » .

المعلم أبو الحسن مهموم لكساد السوق وعدم وجود زبائن للحمام ، يعلن سوء حظه والأيام السود التى يجتازها . ولجأة يملكه الغضب ويقرر أن يبيع أدوات الحمام ليشتري بثمنها ثيابا جديدة يرتديها بالإضافة إلى ما اختلسه يوما من أحد زبائنه الأغنياء فيتمكن من العمل كشاهد زور رسمى فى المحكمة الشرعية كما يصنع غيره ممن أمكنهم أن يجمعوا ثروة لا بأس بها من هذا الطريق غير المشروع . يأمر أبو الحسن صبيه النشاشقى بجمع أدوات الحمام فيحاول النشاشقى أن يثنى غلده عن عزمه لما ترتب على ذلك من فقدانه لعمله فيحتدل النقاش بينهما وتظهر زينب لتبين سر الجليلة ، وحينئذ تدرك ما عزم عليه زوجها وتمكن - بعد لى شديد مختبر - من أن تقنعه بأن يترك بعض أدوات الحمام لها ولصبيه

تستلطفه وتراه رجلا وسيا على استعداد لأن تقبله زوجها لما ولكن بطبيعة الحال على شرط أن تحصل على الطلاق من زوجها أمام القاضي . فتفتن مع العمدة على أن يدعى أنه زوجها عاد بعد غياب الطويل فيطلقها أمام القاضي ويوهمه المعلم أبو حسن بأنه القاضي جاء للاستحجام كعادته كل يوم فيطلقها ، ولكنه في نفس الوقت يجبره على أن يدفع لمطلقة نفقة ومؤخر للمهر بل ونفقة الجنين التي تزعم أنه في بطنها بحيث يفقد العمدة الخمسمائة جنيه التي كانت في جيبه ، ثم يحصل قسطه ، وحين يقر العمدة بأنه في الحقيقة ليس بزوجة زينب يتهمه « القاضي » بالكذب أمام المحكمة ويهدده بالسلب في المغلس عقابا له . فيفهرها من الحمام وهو يتميز غيظا لأنه كان حريصا أشد الحرص على ألا يضحك عليه أحد من أبناء القاهرة ، فإذا به يضحك عليه امرأة . وتبين المسرحية غناء زينب والنشاشي والحمامي أغنية ختامها « رزق الغلابة على العبطا في دي الأوقات » .

لست بحاجة إلى تبيان أن هذا العرض السريع لأحداث مسرحية « دخول الحمام » لن نوقى هذه المسرحية حقها . فهي عمل كتبه إبراهيم رمزي بعناية فائقة في أسلوب بالغ التركيز بحيث لا تبدو لفظة واحدة فيه زائدة أو في غير محلها ، وكل جزئية فيه إنما يوظفها المؤلف داخل إطار المسرحية بحيث تسهم في تطوير الأحداث أو في رسم الشخصيات . وعلى الرغم مما في المسرحية من فكاهة فإن مؤلفها يضع نصب عينه دائما هدفه الانتقادي . وما أكثر ما يشمله نقد الاجتماعي من موضوعات . منها الأزمة الاقتصادية التي أوجدتها الحرب مما دفع بعض الناس إلى الغش والخداع والارتكاب الجرائم لكي يضمنوا لقمة العيش ، ومنها سوء مجرى العدالة في المحاكم الشرعية حيث يعمل جيش من شهداء الزور الرسميين الذين هم على استعداد لأن

ليجربوا حفظها في إدارة الحمام بعض الوقت . وما إن يذهب أبو حسن حتى يظهر العمدة أو عويس ورفيقه الخادم عويل وقد أثارها صوت غناء زينب وهي جالسة وراء الشباك تغني أغنية حزينة تلذب فيها حفظها ، حللة بمجيء زينب للحمام . العمدة باع قسطه وفي جيبه ثمنه ، حاه إلى القاهرة مصحوبا بخادمه لزيارة الباشا الناظر ويشكره على لقب البكوية الذي خلعه عليه : لقد قصدنا الحمام للاستحمام والوضوء قبل مقابلة الباشا كما يليق . والعمدة حريص كل الحرص على ألا يقع فريسة لخداع أهل القاهرة الماكرين الذين يسمع عنهم أنهم دائما يضحكون على الرقيقين السذج .

يكاد النشاشي يطير فرحا لأنه أخيرا جاءه زينب للحمام . يرحب بالعمدة ويحاول أن يقبل يده ، ولكن كلما أبدى النشاشي حرصه على ألا يفلت منه هذا الزبون الميسور زاد العمدة شكها في نواياه وطلب من خادمه أن يبعد عنه هذا الرجل اللثيم الذي يظن أنه يود أن يسرق منه خاتمه ، فيحاول الخادم أن يعتدي على النشاشي ضربا . وسط هذه الجلبة تظهر زينب ثانية لإنقاذ الموقف . فيفزع العمدة أول الأمر ظنا منه أنها لا يند عفرت يسكن الحمام لأن النشاشي حين عيل صبره مع العمدة وهو يحاول أن يجعله يدخل للاستحمام قد توسل إلى « أهل البيت » أن يعينوه على هذا المأزق . ولكن زينب تطعن العمدة بالتدريج وبكياسة ودبلوماسية بارعة وتؤكد له أنها مجرد إنس ولا تقصد أن تصيبه بأذى . ويؤخذ العمدة بجمال زينب وتذكر هي بحاسة غريزية لا تخطئ ضغفه وولمه بالنساء فيستخدم كل ما أوتيت من إغراء أثنى ، وبحيلة ماهرة حكيمة يلعب فيها زوجها دورا هاما حين يود - تتمكن من تجريدته من كل ماله ، بل وحتى من ملابسه الجديدة التي اشتراها في القاهرة . تدعى أنها ابنة صاحب الحمام وأن زوجها قد هجرها منذ سنوات وتوهم العمدة بأنها

يشهدوا ضد الأبرياء والمعوزين نظير مقابل مالى . كما يتحكم المؤلف على الأسلوب الالى الذى يطبق به القضاة القانون . كذلك ينقد نقدا لاذعا تلك الظاهرة الاجتماعية الشائعة - ظاهرة العملة الذى بعد أن يبيع قطنه وتكتظ بجريه بالمال يتوجه إلى العاصمة يقصد المتعة والملذات ، وسرعان ما يقع في أحاييل من يجذعه ويسلبه ماله من أهل المدينة الماكزين . وهو موضوع سبق أن عالجته على نحو شيق محمد المولى في كتابه « حديث عيسى بن هشام » كما أن نجيب الريحاني أخذ عن إبراهيم رمزي شخصية العملة فأشاعها باسم « كشكش بك » فيها بعد .

و « دخول الحمام » مسرحية محكمة البناء بحيث إن كل حدث فيها يمهده المؤلف بأسلوب بليغ . وجميع ما نحتاج اليه من معلومات يوفقه لنا من خلال الحوار الذى يبدو طبيعيا غير مفتعل . وحتى الاغنيات الثلاث التي ترد في المسرحية فإنها ترتبط بجسد المسرحية ارتباطا عضويا فلا يمكن حذفها بدون خلل . ومصادر الفكاهة فيها غنية متباعدة تشمل الشخصيات والمواقف وتناقض الأوضاع وسفيرة الاحداث كما تشمل مستويات اللغة واللعب بالالفاظ . أما عن رسم الشخصيات فقد أبدع ابراهيم رمزي فيه ولاسيما في تصوير شخصية زينب بالذات فهي بلا شك من أهم ما انتجه المسرح المصري من شخصيات نسائية : امرأة « بليدي » حقا لا يمكن أن تنسى . إنها خير عون لزوجها ومع ذلك فلا يذمها كلامه الفظ ، ولا يؤثر فيها تهديد الأجوف . إنها تفيض حيوية وحسية ، متفان ذات دلال ، حادة البصر ، داهية واسعة الحيلة لا تخطئ غريزتها . وفي الواقع أن محمد تيمور لم يكن يبالغ في حكمه على ابراهيم رمزي حين نوه بأنه يكفيه فخرا أنه ألف « دخول الحمام » أو على عبارته لقد رفع رمزي رواية « دخول الحمام » وكفى .

أكرر قولى إن مسرحية « دخول الحمام » ظهرت على خشبة المسرح المصري قبل أن يبدأ توفيق الحكيم إنتاجه المسرحي ، بعدة سنوات . ثم إن ابراهيم رمزي نفسه كان أيضا صاحب أول مسرحية تاريخية متكاملة هي « أبطال المنصورة » (حوالي ١٩١٥) ، ويقول عنها الدكتور محمد متلحور في كتابه « المسرح النثري » ١٩٥٩ ص ٣٧ : « إن مسرحية « أبطال المنصورة » أثبتت أن المؤلف قد ألم بأصول صناعته وعرف كيف يختار من أحداث التاريخ ما يلائم فنه ويخدم هدفه ، كما عرف أنه لا ضير في أن يضيف الى التاريخ ما لا يتأتى مع منطقة وروحه كما لا يتأتى مع منطق الحياة . وفي الوقت نفسه يعينه على أن يخلق الحركة الدرامية في مسرحية وأن يستخدم عنصر التشويق والمفاجأة ، ويوفر الصراع الداخلي والخارجي فيها على نحو بالغ المهارة والتوفيق حتى ليخيل اليها أن هذه المسرحية من أروع ما كتب في هذا الفن في أدبنا العربي المعاصر ، بل لعلها تسمو الى مستوى الادب الفني العالمي الرفيع . وكل ذلك في اسلوب درامي مركز نابض بالحركة ومولد لها ويبعد كل البعد عن اسلوب الخطابة أو اسلوب الجدل الللذين لا يتفقان قط مع الاسلوب المسرحي » . أما عن اسلوب ابراهيم رمزي في هذه المسرحية وقد كتبها باللغة الفصحى لكونها مسرحية تاريخية فيقول الدكتور مندوز (ص ٤١) : « أسلوبه مركز غزير المعاني نابض بالحركة النفسية والحركة الدرامية رغم مئاته اللغوية وقوة سبكه . وإذا كان يتأقن في اختيار الفاظ فإتقنا لانظر هذه الاناقة عينا بل نحسها ميزة للمؤلف تدل على ملكه للغة الفصحى كأداة للتعبير كما تدل على أنه كان يملك روحا شعرية لم تظهر فيها نظم من قصائد فحسب ، بل ظهرت أيضا في نثره وفي تضاعيف حوارة دون أن تتأثر شيئا من طبيعة هذا الحوار الدرامية » . وفي رأينا أن الدكتور مندوز هو أيضا لم يبالغ في حكمه هذا ، بل إننا

العامة « الجزلة » . فلال مرة تطالع مسرحية تكتب بلغة عامية رفيعة تستطيع أن تعبر عن أعماق المشاعر وأدق المعاني التي يغلب أن تضيق بها العامة . . . وإنك لتطالع حوار انطون يزبك في هذه المسرحية فتجده حوارا دقيقا عميقا مركزا غنيا بالحركة الدرامية ، فضلا عن استخدامه لكافة امكانيات اللغة في التصوير البياني . بل ان الصور والتشبيهات لتتسلسل وتتوالد في بعض مواضع الحوار على نحو ما كنا نحسب أن اللغة العامة تستطيعه .

كل هذه مسرحيات لها قيمتها الأدبية وهي جديرة بالدراسة والتحليل والنشر والاحياء في قاعة الدرس وعلى منصة المسرح على حد سواء . ولا شك أن ما كتبه الدكتور محمد مندور والدكتور على الراعي عن بعض هذه المسرحيات هو بداية طيبة في هذا الاتجاه ، وينبغي لدارسي المسرح المصري أو العربي أن يضيفوا إليه إضافات كثيرة . ولقد بلغت أنا جهدا متواضعا في هذا السبيل فقامت بتحليل هذه المسرحيات تحليلا مفصلا في كتاب خصصته لدراسة هؤلاء الكتاب المسرحيين ظهوري الشهر الماضي باللغة الانجليزية بعنوان **Early Arabic Drama** كان هدفي منه تعريف قارئ الانجليزية بهذه الفترة المجهولة نسبيا من تاريخ المسرح العربي .

لقد نشأ توفيق الحكيم في ظل هؤلاء الكتاب المسرحيين وكان نتاجه المبكر الذي تنكر له هو نفسه فيها بعد والذي سبق ظهور « أهل الكهف » بأكثر من عشر سنوات جزئا من نشاط المسرح المصري - كما ذكرنا الاستاذ فؤاد دوازة حديثا في دراسته المستفيضة لمسرح توفيق الحكيم . بل إن هناك أوجه شبه بين تكوين الحكيم وتكوين محمد تيمور فلاهما شغل بقضية تمحير الأدب والمسرح بالذات ، واتضح أفكاره وأهدافه

نذهب الى أبعد مما ذهب إليه فنقول إن « أبطال المتصورة » ليست مسرحية تاريخية جيدة فحسب ، وإنما هي تدل على درجة عالية من الرقي في التأليف والتفكير المسرحي إذ لا يهدف صاحبها الى مسرحة أحداث من التاريخ لذاتها ، أي الى مجرد كتابة مسرحية تاريخية ، وإنما يتخذ من أحداث التاريخ وسيلة لانتقاد الحاضر والتعليق عليه ، فالماضي هنا ذريعة للحديث عن الحاضر . إن « أبطال المتصورة » من أشد ما كتب في ذلك العهد من مؤلفات أدبية وطنية ولعلها أبلغ تعبير عن الآمال الديمقراطية لدى الشعب المصري واحتجاج على تدخل الاحتلال الانجليزي في حكم البلاد ، ولذلك فنحن لاندش حين نعلم أن سلطة الاحتلال منعت تمثيلها سنين عديدة .

أما الدراما المأساوية فقد طورها محمد تيمور (١٩٨١ - ١٩٢١) في « المأوية » (عام ١٩٢١) ووصل بها الى الدلالة انطون يزبك في « الذبائح » (١٩٢٥) ، وسأكتفي هنا أيضا بتعليق الدكتور مندور عليها إذ يقول (ص ٦٨ - ٧١) إنها تكاد تكون مسرحية كلاسيكية خالصة من النوع الممتاز الذي نعرفه عن كبار الكلاسيكيين من أمثال راسين وكوري الفرنسيين . فالمسرحية الكلاسيكية يرفع عنها الستار وقد تجمعت جميع عناصر المأساة ، ثم نكتشف شيئا فشيئا كيف تجمعت تلك العناصر بعد ذلك . ومن خلال العرض وفي نفس الوقت تأخذ تلك العناصر في التفاعل والتفاهم حتى تنتهي الى نتائجها المرسومة في تسلسل محكم ، بحيث يرتبط كل ما حدث بما سبقه ويتولد عنه ، في غير تطرق الى أحداث دخيلة تخل بوحدة الموضوع أو تخل بوحدة الزمان والمكان وتانسق مسرحية الذبائح وجبكت وحدها لا تقتصر على إحكام بنائها الفني فحسب ، بل غمدت الى وحدة التعبير اللغوي . واللغة التي كتب بها انطون يزبك لغة يمكن أن نسميها باللغة

للتمثيل على خشبة المسرح ، وهو خطأ مرده في نهاية الامر الى ذلك الفشل الزريع الذي منيت به « أهل الكهف » حين أخرجها المسرح القومي عام ١٩٣٥ . فزعم الحكيم أنه لم يكتب « أهل الكهف » للتمثيل (انظر فؤاد دواره : مسرح توفيق الحكيم ١- للمسرحيات المجهولة . ١٩٨٥ ص ٢٧٩ وما تلاها) ، ونجد الحكيم يقول في مقدمته لمسرحية « بجماليون » (١٩٤٢) : « إلى اليوم أقيم مسرحي داخل ذهن وأجمل الممثلين أفكارا تتحرك في المطلق من المعاني مرتدية أثواب الرموز ... لقد تساءل البعض : أولا يمكن لهذه الاعمال أن تظهر كذلك على المسرح الحقيقي ؟ أما أنا فأعترف بأنني لم أفكر في ذلك عند كتابة روايات مثل « أهل الكهف » و « شهر زاد » ثم « بجماليون » . . . ولقد نشرتها جميعا ولم أرض حتى أن أسميها « مسرحيات » بل جعلتها عن عمد في كتب مستقلة عن مجموعة « المسرحيات » الأخرى المنشورة في مجلدين ، حتى تظل بعيدة عن فكرة التمثيل ! » وهذا قول لا يمكن بأي حال من الاحوال أن نأخذ ماخذ الجدل إذ أنه مرده بلا شك هو كبرياء الحكيم الجريحة . بل إننا نجد الحكيم نفسه ينكره بعد ذلك بسنوات حين تم تمثيل بعض مسرحياته المتأخرة بنجاح (مثل « السلطان الخائر ») فيعترف للفريد فرج « دليل المتفرج الذكي الى المسرح » ١٩٦٦ ص ١٨٥) حين طرح عليه السؤال :

« هل تعتقد أن مسرحا فكريا أخلق بالقراءة ولا يناسب النص ؟ »
يرد الحكيم قائلا :

« في الحقيقة لا يوجد المؤلف الذي يضع في رأسه كتابة مسرحية للقراءة فقط دون التصور الاخراجي لها على المسرح مهما كانت صعبته . حتى ذلك الذي يطبع المسرحية أولا للقراءة هو في الحقيقة يقصد اخراجها في

المسرحية نتيجة دراسته في فرنسا وتعرضه المباشر للمسرح الأوروبي . ولم ينقطع اهتمام الحكيم بما كان يجري على خشبة المسرح المصري أثناء اقامته في فرنسا ، فقد بلغت الانتباه وهو في باريس عن مسرحية « الذبائح » باعتبارها دراما مصرية ، وكان يود أن يعرف المزيد عنها ، كما أنه أتم مسرحيته الغنائية « حلي بابا » وهو بالخارج . هذا فضلا عن أن هناك ما يربط نتاج الحكيم المبكر بما ألفه بعد عودته من فرنسا سواء في ميوله الفكاهية أو نزوعه الى الرمزية .

ليس الدور الذي أداه الحكيم إذن هو أنه أوجد المسرحية العربية من العدم ، وإنما هو أنه أضاف للمسرحية العربية بعدا آخر يمكن تسميته البعد الفلسفي ، فقد جعل المسرحية أداة للتعبير عن أفكار عامة ومواقف فلسفية . أما الاهتمام بالواقع المصري وبالمشكلات الاجتماعية والسياسية المعاصرة فقد وجد في المسرح المصري قبل الحكيم . هذا طبعا بالإضافة الى أن الحكيم من خلال تجاربه المسرحية الغزيرة التي ظل يمارسها طوال نصف قرن من الزمن حاول بنجاح كل لون من ألوان المسرح تقريبا من المسرحية الغنائية والمزلية والكوميديا الى مسرحية النقد السياسي والنقد الاجتماعي والمسرح الرمزي والتراجيدي والتعليمي واللامعقول . وهذا انجاز باهر حقا . ان تاريخ نتاجه المسرحي يكاد يكون تاريخ المسرح المصري الحديث . وتأثيره في المسرح المصري العربي عميق وشامل سواء في الشكل المسرحي أو في لغة الحوار أو في الفكر الفلسفي كما يشهد بذلك أعمال كتاب مصريين مثل نعمان عاشور وفتحي رضوان والفريد فرج وغير مصريين مثل سعد الله ونوس .

أما الخطأ الشائع الثاني وقد رَوَّج له الحكيم بنفسه فهو أن مسرحيات عديده له موضوعة للقراءة فقط ولا تصلح

جمهور النظارة أو القراء في نفس الوقت من المعلومات الخاصة بالشخصيات الثلاثة اللازمة لثابتة الأحداث من خلال الحوار وعلى نحو طبيعي لا تكلف فيه ولا اقتعال .

يستيقظ الرجال واحدا تلو الآخر وهم يشكون من وجع ضلوعهم ، ويلوم مرنوش مشليا لأنه كان السبب في اقتضاع أمرها نتيجة تموره واتداعه . ويتألم مشليا بسبب لوم صديقه له ويدي استعداده للتوجه فورا الى الملك ويسلم نفسه له مضحيا بحياته كي ينقذ صديقه مرنوش فيمنحه مرنوش مخالفة أن يزيد الامر سوءا . وحين يشعر الرجال بالجوع يعطي مرنوش الراعي مِليخا بعض دراهم من الفضة لينهب ويشتري لهم طعاما . وسرعان ما يعود مِليخا ليقص عليها قصته العجيبة . لقد رأى فارسا صيادا يلبس لباسا غريبا فطلب منه أن يبيعه بعض صيده ، ولكن الفارس امتلا رعا حين رآه ولكن فرسه يريد الركض فأسلك مِليخا بزمام الحصان وأوقف الفارس ملوحا له بالنفود . فأخذ الفارس النفود وجعل يتألمها وهو يقول في تلعثم وخشوف وصجب « دقيانوس - ضرب في عهد دقيانوس » ثم تشجع ورفع رأسه عيا إذا كان معه كثير من هذه النفود القديمة ، هذا الكنز ، فحسب مِليخا أن بالفارس مسا فخطف منه قطعة النفود وعاد مسرعا الى زميله بالكهف والفارس يتهمه بنظرة عجب واستطلاع وخوف . ويقر مرنوش مِليخا على أن الفارس لا يرغب جنون ، الا أن مشليا يبدأ يشك في مئة مكوناتهم بالكهف ويحكى مِليخا حكاية سمعها من جدته عن راع مسيحي ورع اعتصم بغار في سيل هائل فبأ الله له أن ينام شهرا كاملا حتى انقطع السيل فصحا وخرج سالما كما دخل دون أن يشعر بالزمن ويكون رد مرنوش على ذلك أن تلك أساطير عاجز . وهذه وسيلة درامية أخرى يستخدمها الحكيم لتهيئتنا للمعجزة الكبرى التي يتضح أمرها فيما بعد وهو سيات

رأس القاريه مادام إخراجها على المسرح غير ميسر لسبب من الأسباب .

إن ما لا يصلح للتمثيل من مسرحيات الحكيم ضئيل جدا ، وعدا تلك المسرحيات البالغة القصر التي لا تعتمدى كونها مجرد حوار يكاد لا يوجد في نظري . فحق « شهر زاد » التي هي أقرب الى ما سماه الدكتور محمد مندور « قصيدة درامية » أمكن ويمكن إخراجها على المسرح . وإن نظرة فاحصة للفصل الاول من « أهل الكهف » مثلا كقيلة بتيان مقدار ما يتسم به من تأليف درامي متقن : اختزل توفيق الحكيم عدد اللاجئتين الى الكهف في القصة المعروفة فجعلهم ثلاثة بقصد التركيز الدرامي اللازم ولكي يتمكن من تصوير الشخصيات في الحدود الضيقة التي يفرضها فن المسرحية وهم وزير الملك مرنوش الذي تزوج سرا من امرأة مسيحية وله منها ولد ، وهي التي كانت السبب في هدايته من الوثنية الى الدين المسيحي ، ومشليا الذي يصهره منا وهو متهم بابنة الملك الاميرة بريسكا التي تبادل حيا ، ونجت تأثيره تحولت سرا الى المسيحية ، والراعي مِليخا الذي ولد ونشأ على الدين المسيحي والذي دلها على الكهف للاختباء من جنود الملك حينما كانوا يطاردونها . يرتفع الستار عن كهف مظلم وقد اخذ الرجال يستيقظون من سباتهم ويشكون من وجع في ضلوعهم وهم لا يدركون أنهم كانوا ناعمين لزمن طويل . وسبب الظلمة لاثنين غير أطباهم مما يخلق جوا شاعريا غامضا تنطمس فيه حقيقة الاشياء ويغيب اليقين . وهذا يهيئنا على نحو لاشعوري لاحد الافكار التي تتناولها المسرحية وهي العلاقة بين الحقيقة والواقع ، بين اليقظة والحلم . ولما كان الراعي غير معروف لدى الرجلين الآخرين إذ أنهما لم يرياه الا عندما طلبا منه أن يعينهما على الاختفاء ، كان من المعقول أن يتعارف الرجلان حين يستيقظون . وسيله الحيلة الدرامية الذكية استطاع الحكيم أن يوفر لنا نحن

التهور والتلقائية ، عرض حياته وحياة صديقه لخطر جسيم بسبب حبه للاميرة بريسكا ولا يزال على استعداد لأن يفعل ذلك ثانية ، إنه يمثل العاطفة والقلب على عكس مرنوش الذي يمثل العقل بزيابه وحلوه معا . كل هذه الصفات تتضح لنا بالتدرج وعلى نحو غير مباشر من خلال الحوار والحركة الدرامية كما ينبغي في كل عمل مسرحي جيد . كيف اذن يقولون إن هذا مسرح ذهبي ! إذا كان هذا هو ما يسمونه المسرح الذهبي فإن كل مسرحية جميلة في أي أدب عالمي لابد وأنها مسرح ذهبي أيضا .

إنه لمن دواعي الأسف حقا أنه حين ظهرت « أهل الكهف » على خشبة المسرح القومي في ١٩٣٥ لم يكن إخراجها فييا يبدو على درجة من الحساسية والشفاية والاتقان تضمن لها النجاح ولاسيما في مسرح ضخم الحجم أمام جمهور عريض تعود رؤية أعمال مسرحية شعبية من نوع مختلف كل الاختلاف . ولو أن نتاج الحكيم الناضج قلم لجمهور المسرح أول ما قدم بمسرحيات أسهل إخراجا مثل « رصاصة في القلب » (كتبت في ١٩٣١) أو « الزمار » (١٩٣٢) لكان لتاريخ المسرح المصري والعربي شأن آخر . ورجائي أن هذا الحماس الحاضر للحكيم بمناسبة وفاته قد يكون من ثماره أن يحاول المشتغلون بالمسرح إحياء مسرحيات الحكيم السابقة للثورة وإخراجها بانتظام على خشبة المسرح بدلا من السعي الى تحقيق أهداف غامضة لا طائل وراءها في نظري مثل ايجاد « أشكال » درامية مصرية أو عربية وما الى ذلك . فالقول بأن مسرح الحكيم كان غير صالح للتمثيل لأدب مسرح ذهبي لا يقل بطلانا من الزعم بأن توفيق الحكيم كان في مرحلة من مراحل كتابته بعيدا عن مشكلات المجتمع المصري يعيش وحيدا مع تأملاته في برجه العاجي .

أهل الكهف الذي دام ثلاثمائة عام . وبينما يتجاوز الرجال في مدى احتمال الصلح في هذه القصة إذا هم يسمعون صوت ضجة خارج الكهف فيزعجون ظلنا منهم أن رجال دقائوس قد جاءوا للقبض عليهم . ولكن الفساروس جاء معه أناس كثيرون وأخذوا يصيحون : « يا صاحب الكنز لا تخف . اخبرنا لنا ولا تخف » ، وحين لا يرد عليهم أحد يأتون بمشاعل ويدخلون الكهف هاجمين ، ولكن ما كانوا يتبينون على ضوء المشاعل منظر ثلاثة رجال حتى يمتثلوا رعبا ويتقهقروا في هلع صائحين : « أشباح الموت » . الأشباح ! « تاركين خلفهم بعض مشاعلهم فيخلو المكان للثلاثة وكلهم والضره منتشر ولكنهم ساهون جامدون كالتماثيل كأنما أرعبتهم أنفسهم هاتان الكلمات « أشباح الموت » أو كأنهم لا يفهمون مما رأوا وسمعوا شيئا .

هكذا يهي الحكيم فصله الأول وهو فصل محكم النسيج ملء بالتشويق والحركة ، ويتساعد أثره الدرامي حتى يبلغ القمة حين ينتشر الضوء فتنين هذه الاطراف ويظهر الرجال على حقيقتهم . حينئذ تملأنا الرغبة وحسب الاستطلاع في معرفة المزيد عن هؤلاء الرجال وسرهم . ومن خلال الحوار المركز البارز الذي ينبض بالحركة والحيوية تتضح لنا شخصيات الرجال الثلاثة متميزة كل التميز . فالراعي يليخا هو مثال للامان الدليني الخالص راسخ وساذج لا يشوبه أي شك ، ولد مسيحيا لم يرتجعه دينه أقرب الى الصوفية ثبتت إيمانه وقوت من بصيرته . أما مرنوش فهو رجل عملي شاك يهوهز العمق والاحساس المرهف ولكنه واقعي شديد الولاء ، ومخلص في حبه لزوجته وولده وهما اللذان يبران له وجوده ويضفيان معنى على حياته . ومثليتها يظهر لنا كنموذج للماشق ، مفرط الحساسية شديد

مدخل :

إن محاولة الاستفادة من التراث الشعبي والأسطوري كمادة لموضوعات المسرحيات ظاهرة ليست جديدة في المسرح العلمي ، إذ إن المسرح نشأ معتمداً على التراث « ففى مصر القديمة ارتبط المسرح في نشأته بأسطورة ابنزيس وأوزيريس وحورس ، وهى أقدم الأساطير التى عرفتھا مصر القديمة »^(١) حيث تجسد الصراع بين الخير والشر في تناول موضوع ذى طابع سياسى . أما عن المسرح الإغريقى والدراما الإغريقية فقد « استمدت موضوعاتها من الأساطير والحكايات الشعبية التى كانت تحتوى على الملاحم الدينية أو الشعبية »^(٢) حيث إنه لم يكن أمامهم - على حد قول أرسطو - إلا مصدر واحد كان يستقى عنه شعراء التراجيديا الإغريقية تجارب أو موضوعات لمسرحياتهم وهذا المصدر هو الأسطورة^(٣) ، وفي العصر الرومان وجدنا المسرح لديهم يستمد أصوله من التراث اليونان المشتل على الأساطير والحكايات الشعبية التى اثبتت عن هذه الأساطير .

الحكاية الشعبية في مسرح نجيب سرور

أحمد محمد صقر

استمر الاعتماد على التراث الشعبي والأسطوري بعد ذلك في العصور الوسطى إلى أن جاءت المسيحية وحل التراث الدينى المسيحى محل التراث اليونانى والرومان حيث دعت الكنيسة بضرورة الابتعاد عن الوثنية وتقديم أعمال تعتمد على الديانة المسيحية ، إلا أننا وجدنا بعد ذلك عودة إلى التراث اليونانى والرومان في عصر الاحياء ، ورغم اتخاذ الامبراطورية الرومانية القديمة الدين المسيحى ديناً رسمياً في عهد الإمبراطور قسطنطين الأول عام ٣١٣ م ، إلا أن هذا لم يمنع كتاب المسرح من أن ينهلوا من التراث الوثنى .

(١) هيام أبو الحسن ، المسرح المصري القديم ومصادر ، مجلد فصول ، للجلد الثاني ، المجلد الثالث ، ١٩٨٢ ، ص ١٦ ، ١٧ .

(٢) عبد المنطى شمراوى ، العرب والمسرح ، مجلة المسرح ، العدد ٢٤ ، ١٩٨٤ ، ص ٤٢ ، ٤٧ .

(٣) محمد منتور ، الأدب والفكر ، دار ثقافة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٧٥ ، ٧٧ .

البدايات الأولى للمسرح العربي منذ عام ١٨٤٨م وقدم مسليم النقاش إلى مصر وقدم مسرحيات لها اللون التاريخي والشعبي مثل مسرحية «أبو الحسن المغفل» أو هارون الرشيد^(٥)، وتلاه في ذلك بقية الفرق المسرحية التي وفدت إلى مصر من سوريا ولبنان وقدمت على المسرح المصري حتى سنة ١٩٠٥م - حيث ظهر الاتجاه الواقعي في الأدب الذي حاول الإقلال من الاعتماد على المصادر الأسطورية - مسرحيات مستمدة موضوعاتها من حكايات ألف ليلة وليلة وقصص الحب العربي والسير الشعبية وبعضاً من قصص التاريخ العربي .

ومن هذه المسرحيات : أسن الجليس ، ونفخ الزمير ، وعنترة ، وفكر الجليل والأمير محمود ، والمروءة والوفاء ، والمعتمد بن عباد ، وفتح الأندلس وغير ذلك أعمال كثيرة ، ورغم ظهور الاتجاه الواقعي في الأدب إلا أن ذلك لم يمنع من استمرار كتاب المسرح في اعتمادهم على التراث سواء الفرعوني أو الإغريقي أو الإسلامي أو القرآن الكريم وحكايات ألف ليلة وليلة وقصص التاريخ . وقد كتب أحمد شوقي عدداً من مسرحياته معتمداً على التراث وهي : كليوباترا ، ولعمير ، وعنترة ، ومجنون ليلى ، وحل بك الكبير . وكتب عزيز أباظة أيضاً عدداً من المسرحيات هي : العباسية ، وقيس وليلى ، والناصر وشجرة الدر ، وغروب الأندلس ، وقيصير . وفي أعمال عبد الرحمن الشقراوي يتجلى لنا التراث سواء التاريخي أو الديني كما في مسرحياته : الفجر مهران ، والنسر الأحمر ، والحسين شهيداً ، والحسين فائزاً ، كما كتب صلاح عبدالصبور عدداً من المسرحيات معتمداً على التراث وهي : بعد أن يموت الملك ، والأميرة تنتظر ، وليلى والمجنون . وقد كتب هؤلاء

وفي العصر الكلاسيكي - في فرنسا وإنجلترا - تحور الأدب من محاكاة التراث اليوناني والروماني القديم ، وظهرت مذاهب أدبية وفنية حديثة ، حيث إنه لم تعد الأسطورة هي المصدر الوحيد الذي يعتمد عليه كتاب المسرح بل وجدنا عدة مصادر صاغها محمد منلور وحصرها في ستة مصادر هي :

- ١ - الأسطورة .
- ٢ - التاريخ .
- ٣ - واقع الحياة المعاصرة للكتاب .
- ٤ - الخيال الذي يتدفع الأحداث بقدرته الخالقة .
- ٥ - التجارب الشخصية للأديب .
- ٦ - العقل الباطن^(٦) .

أما في المسرح الحديث فرغم ظهور الاتجاه الواقعي الذي يسعى دائماً إلى الثورة على الماضي بكل أساطيره وخرافاته من أجل الانسراب من الحياة اليومية بكل قضايها ، إلا أن هذا لم يمنع الأسطورة من الظهور في المسرح الحديث كمادة يعتمد عليها ، رغم أن الكتاب أدخلوا على هذه الأساطير الكثير من التعديل بحيث تتناسب مع روح العصر أو الأبقاء عليها مع إدخال بعض التغيرات في روح العمل وما يتناسب مع ظروف الحياة المعاصرة .

ومثلما كانت البدايات الأولى للمسرح الفرعوني أو الإغريقي أو الروماني معتمدة في أساسها على التراث وجدنا البدايات الأولى للمسرح العربي تعتمد بشكل أساسي على التراث الشعبي والأسطوري ، ورغم ظهور الاتجاهات الواقعية بعد ذلك فهذا لم يمنع من الاعتماد على التراث كمادة ضمن المواد التي يعتمد عليها كتاب المسرح في موضوعات مسرحياتهم ، ويتجلى لنا

(١) الأب وفاته : مرجع سابق ذكره ، ص ٧٥ .

(٥) محمد يوسف نجم . المسرح في الأدب العربي الحديث ، دار الثقافة بيروت الطبعة الثالثة ، ١٩٨٠ ، ص ٣٧٧ .

من جيل إلى آخر ، أو هي خلق حر للخيال الشعبي
 ينسجه حول حوادث مهمة وشخص و موانع تاريخية ،
 وتعرفها المعاجم للإنجليزية بأنها حكاية يصدقها الشعب
 بوصفها حقيقة ، وهي تتطور مع المصور وتداولها
 شفاهاً ، كما أنها قد تختص بالحوادث التاريخية العصرية أو
 الأبطال الذين يصنعون التاريخ ^(٦) . وهنا يتضح لنا
 مدى التقارب بين المعاجم الألمانية والإنجليزية إذ إنها
 تجتمع حول بعض النقاط التي تحمل من الحكاية الشعبية
 لدى أي شعب من الشعوب مادة قابلة للتطور لكي
 تلائم تطور الحياة ، كما أن هذه المعاجم تتفق في أن هذه
 الحكاية تتخذ الرواية الشفهية وسيلة لانتقالها من مكان
 إلى آخر ، إلى جانب ذلك فإن « الحكاية الشعبية تحمل
 علامة المجتمع الذي تنشأ فيه ، وتتعلق العناصر المكونة
 لها بالثقافة والعادات ، وهي تحمل معنى للمجتمع الذي
 يعبر عنها وتعبّر عنه ، والحكاية الشعبية تعكس النظام
 في البلاد بدرجة واحدة وتكشف بوضوح عن
 تصرفات الرؤساء تجاه مرفسهم » ^(٧) .

والحكاية الشعبية بذلك لها صلة بالمجتمع تنشأ فيه
 أي إنها تحمل ملامح هذا المجتمع وأنظمة السائدة ،
 وهذا لا يخلع عنها صفة العالمية بحيث إننا نجد كثيراً من
 الحكايات الشعبية قد انتقلت من مكان إلى آخر دون أن
 نموقعها هذه الملامح التي تتميز بها ، ونقول نبيلة
 إبراهيم « إن الحكاية الشعبية تكون جزءاً مهماً من تراث
 الشعوب ، وهي فضلاً عن استيفائها للشكل القصصي
 المكتمل تطلعتنا في وضوح وصراحة تامة على موقف
 الشعب المرير من أحوال عصره السياسية
 والاجتماعية .
 ونحن إذا استطعنا أن نجتمع تراث الشعب العربي

مسرحياتهم معتمدين على الشعر بيننا كتب فريق آخر
 مسرحياتهم معتمدين على التراث وهم يتنمون إلى كتاب
 المسرح النثري ، حيث كتب توفيق الحكيم مسرحياته :
 براكسا ، وأديب ، وأهل الكهف ، و كليوباترا ،
 والصلاح القصيص ، وإيسزيس وأوزيريس ،
 وشهرزاد ، وعلى بابا ، وبعجاليون . كما كتب فتحي
 رضوان مسرحية دموع إيليس معتمداً على التراث ،
 وكتب محمد فريد أبو حديد مسرحيته عبد الشيطان ،
 وبكر الشرقاوي أصل الحكاية ، وكتب على سالم
 مسرحيته أنت اللي قتلت الوحش وكتب على أحمد باكثير
 مسرحياته : أوزيريس وهاروت وماروت وفلاوست
 الجليدي .

وعلى هذا الطريق سار الكاتب المسرحي نجيب
 سرور مستلهماً التراث الشعبي استلهاماً واعياً بهذا
 التراث ينتقى منه ويضيف إليه ما يتناسب مع طبيعة
 أعماله ، ويتضح لنا ذلك في مسرحياته : ياسون وبوبه ،
 وآه يا ليل يا قمر ، وقولوا لعين الشمس ، ومنين أجيب
 ناس ، حيث اعتمد سرور في أعماله هذه على الحكاية
 الشعبية كلون من ألوان التعبير في الأدب الشعبي ، هذا
 إلى جانب مصادره الأخرى التي اعتمد عليها في
 مسرحياته موضوع الدراسة ،
 الحكاية الشعبية :

إن التعريف بمصطلح الحكاية الشعبية أمر يصعب
 تحقيقه ، ويرجع هذا إلى التعريفات المتعددة والكثيرة
 للحكاية الشعبية كمصطلح عالمي رغم وجود التقارب
 والتشابه بين هذه التعريفات . فتقول نبيلة إبراهيم « إن
 المراجع الألمانية تعرف الحكاية الشعبية بأنها الخبر الذي
 ينصل بحدث قديم ينتقل عن طريق الرواية الشفهية

(٦) نبيلة إبراهيم : أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، دار المشرق ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ١٩٨١ ، ص ١٢٣ - ١٢٤ .

(٧) غرام حسين ، الحكاية والتراث ، عة فصول ، المجلد الثالث العدد الرابع ١٩٨٣ ص ١٢٣ - ١٢٤ .

من الحكايات الشعبية جمعاً شاملاً ، فإتينا ندرك أن الشعب العربي قد عبر عن اهتمامه الروحي بحوادث عصره في كل حقبة من تاريخه ^(٨) .

كما أن الحكاية الشعبية تتميز بأنها « من أهم المواد الفولكلورية لأنها الامتداد الطبيعي والمباشر لبدائيات الفكر الإنساني ، عندما كان يتوسل بالشخصيات والنمط . ولقد ظلت احكاياه الشعبية تسير هذا التطور على مدى التاريخ الإنساني ونضت بموظائف متعددة ^(٩) » . ويقول هررد « إن الحكايات الشعبية بأسرها ، ومنها الحكايات الخرافية والأساطير ، هي بكل تأكيد بقايا للمعتقدات الشعبية ، كما أنها بقايا تأملات الشعب الحسية وبقايا قواه وخبراته ، حينما كان الإنسان يلمل لأنه لم يكن يعرف ، وحينما كان يؤثر فيها حوله بروح ساذجة غير منقسمة على نفسها ^(١٠) » .

ويضيف عبدالحميد يونس إلى ما تقدم بترفيه لمصطلح الحكاية الشعبية فيرى أنه « جديد لا بالقياس إلى الأدب العربي وحده ، ولكن بالقياس إلى الأدب العالمي أيضا ، ذلك لأن وصف السرد القصصي بالشعبية إنما كان استجابة مباشرة للاحساس بالحاجة إلى ضرب من التمييز بين إطار قصصي أدبي وآخر يتسم بالحرية والمرونة وصداية القول والأمزجة والمواقف ^(١١) » ، ثم يعود عبدالحميد يونس فيقول « إن مصطلح الحكاية الشعبية يدل على أن المقصود عنه ليس مجرد الأخبار والسرد القصصي وذلك لأن الحكاية لغة تدل على المحاكاة أو التقليد ^(١٢) » .

وعما تقدم نستطيع أن نضع تعريفاً للحكاية الشعبية مراعين فيه أن الحكاية الشعبية لها صفة العالمية ، وقد تتوافر بعض الخصائص التي تتمتع بها حكايات شعبية في مكان ما لا تتوافر في مكان آخر ، وعلى الرغم من هذا فإن الحكاية الشعبية هي الحادثة التي تنشأ في المجتمع وترتبط بثقافته وعاداته وتعمل بين طبقاته التقاليد والمعادن والنظم السائدة ، وتكشف عن حياة شعب من الشعوب عاشها في هذه الفترة .

وهذه الحكاية الشعبية التي اعتبرناها حادثة تنتقل من مكان إلى آخر ، ومن جيل إلى آخر ، وفي هذه الحالة فإنه يدخل عليها التغير سواء كان بالزيادة أو النقصان إذ إن نقلها يتم عن طريق الرواية الشفوية .

وتتميز الحكاية الشعبية ببعض الخصائص الرئيسية التي تميزها عن أي لون آخر من ألوان التعبير في الأدب الشعبي ، إذ إنها « رد فعل للظلم الساقط على المضطهدين ، إنها ييشة يسيطر فيها السادة ويحققون رغباتهم ، ويوجد دائماً من يساعد البطل في هجموه أو دفاعه . وهذه المساعدة هي الفضيلة الرئيسية التي تفوق كل النزعات الأخرى ، فالقوى الخارقة للطبيعة تساعد الضعيف والفقير والطفل ^(١٣) » .

وهنا يتضح لنا أن الحكاية الشعبية دائماً تجسد لها المهتمين من أبناء الشعب لأنها تعيدهم إلى واقعهم الذي يعيشونه فهي دائماً تنقل إلى جوار الطبقة المغلوبة على أمرها وتقدمه بالهون لكي يحققوا هديهم .

(٨) أشكال التعبير في الأدب الشعبي - مرجع سبق ذكره ، ص ١٤١

(٩) عبد الحميد يونس ، الأساطير الخرافية أو الخرافات ، الجزء المصرية للكتاب ، ص ٢٥٥ .

(١٠) فريد ريتش فون جولاين ، الحكاية الخرافية ، شامها ، مطبع جروستها ، حيثما ، ترجمة نبيلة ارزاعيم ، سلسلة الألف كتاب ، دار بنية مصر ، القاهرة ١٩٦٥ ، ص ٢١ .

(١١) عبد الحميد يونس ، الحكاية الشعبية ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ١٩٦٨ ، ص ١٠ ، ١١ .

(١٢) عبد الحميد يونس ، معجم الفولكلور ، دار للكتاب العربي ، بيروت ، ص ١١٣

(١٣) الحكاية الشعبية ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٠ ، ١١

القصة وتساعدنا على فهم الناس الذين كانوا يعيشون في ذلك الزمن التاريخي وتوضح مشكلاتهم الاجتماعية» (١٦).

إن الهدف من التراث الشعبي - وهذا ينطبق على الحكاية الشعبية كجزء من التراث الشعبي - ليس مجرد وسيلة للتسلية والإمتاع فحسب، بل إن التراث الشعبي ذو أهمية حيوية تجعله في مستوى النخلة التي نخله وتطعمه، تهيئ له سيره وتضطلع له أدواته وتسهم في بناء بيته» (١٧). هذا إلى جانب أن الحكاية الشعبية «تنبثق من المجال الشعبي الروحي الذي يبدف إلى التمسك بوحدة الشعب أو القبيلة أو الأسرة في سبيل القيام بدور فعال في بناء المجتمع، وهذا المجال وحده هو الذي يحدد معالم الحكاية الشعبية ويميزها عن سائر الأنواع» (١٨)، وعلى ذلك يمكننا القول إن الحكاية الشعبية كمادة من مواد التراث الشعبي قابلة للتطور بالإضافة أو الحذف تتميز بأنها تركز أساساً على الواقع وتقدم لنا حكايات ذات صلة بالنواتج السياسية والاجتماعية مما يجعلها ذات هدف من وراء تدويرها بحيث إنها ليست حكايات للترفيه فحسب بل إنها تقدم من وراء تناولها بعضاً من الأهداف التي يدركها السامع أو القارئ.

ويستغل الباحث إلى نقطة أخرى ذات صلة بالحكاية الشعبية وهي الأشكال الأساسية للحكاية الشعبية، وتحدد في خمسة أشكال، ومع ذلك لا نستطيع القول بأن هذا هو التحديد النهائي للحكاية الشعبية وأشكالها لأن الحكاية الشعبية لها أكثر من شكل حقيقي، وهذه

كما أن الحكاية الشعبية تتميز «بارتكازها على الواقع الذي يعيشه الشعب، الواقع السياسي والاجتماعي معاً» (١٩). بحيث إننا لا نجد انفصلاً بين الحكاية الشعبية وما تقدمه من أحداث وبين الظروف التي يعيشها الشعب بل إننا نجد تقارباً يكاد يجعل المشاهد يتفاعل مع هذه الحكاية المقدمة لأنها تمس واقع حياته السياسي والاجتماعي. «والحكاية الشعبية إلى جانب ذلك حريصة أن تلحظ الشعور الفاريء أو السامع بجوها الواقعي حينما تبدأ القصة بتحديد مكانها وزمانها، مخالفة في ذلك الحكاية الخرافية التي يعد إنزاعها عن الزمان والمكان من سماتها الأولى» (٢٠).

وتتميز الحكاية الشعبية - كما سبق أن ذكرنا - بأنها تنتقل من مكان إلى آخر عن طريق الرواية الشفوية، وذلك عن طريق الراوي الذي يرددتها حسب تسعفه الدائرة، وكثيراً ما يضاف إليها أو يحذف منها ورعاً يحكيها كما سمعها، ومن هذا نستطيع القول إن الحكاية الشعبية ليست شيئاً جامداً بل هي مادة مرنة تخضع لعوامل التطور مما يضيف عليها صفة المرونة.

وتتميز الحكاية الشعبية بأنها ليست مجرد حكاية للترفيه، بل هي أيضاً مرآة العصر وأفكار الشعب وحكمه وهي ذات هدف، فقصته عترة مثلاً تحل محل مشكلة الرقي في الجاهلية، وفضلاً عن هذا تبين القصة أن الشرف أو النيل ليس مصدره الحسب والنسب، بل عظمة الشخصية والسجاي.

لذا يرى الناقد فاروق خورشيد «أن جميع الحكايات الشعبية يجب أن تؤخذ مأخذ الجد، لأنها تعكس بيئة

(١٤) أشكال التعبير في الأدب الشعبي: مرجع سبق ذكره، ص ١٤٠.

(١٥) المرجع السابق: ص ١٤٠.

(١٦) فاروق خورشيد: أضاء على السير الشعبية: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر: ١٩٦٤، ص ٣٩.

(١٧) إبراهيم شعراوي: لغة والأسطورة، الجزء العامة للكتاب، ١٩٨٤، ص ١٣٣.

(١٨) أشكال التعبير في الأدب الشعبي: مرجع سبق ذكره، ص ١٣٥.

كل شكل في هذه الأشكال التي تنفرع عنها الحكاية الشعبية يعد حكاية شعبية ذات شكل معين فكل من: الملحمة والسيرة تعد حكاية شعبية ذات شكل معين (٢٠).

ومن هنا لا نستطيع أن نفرص بين هذه الأشكال إذ إنها تتصل جميعا وتندرج ضمن هيكل واحد هو الحكاية الشعبية .

تاريخ الحكاية الشعبية :

من المعروف أن الحكاية الشعبية تندرج ضمن علم الفولكلور في حين أن الأسطورة تندرج ضمن علم الميثولوجي ، وقد تحدث عبد الحميد يونس عن الحكاية الشعبية وقد حددها بأنها من أهم المواد الفولكلورية لأنها الامتداد الطبيعي والمباشر لهدايات الفكر للإنسان ، عندما يتوصل بالتمشخص والتمثيل . ولقد ظلت الحكاية الشعبية تساهم هذا التطور على مدى التاريخ للإنسان ونهضت بوظائف متعددة (٢١) .

وقد تعددت النظريات والآراء حول تاريخ الحكايات الشعبية فقد أرجع كل من « بنفي وميديه » جميع الحكايات الشعبية في نشأتها إلى الهند ، بينما وجدنا العالم « أندرو لانج » ينتقد هذا الرأي ويطلب بضرورة العودة إلى « الكشف عن الحكايات الشعبية المصرية القديمة والتي يعود تاريخها إلى القرن الثالث قبل الميلاد ، وأيضاً الحكايات التي ورد ذكرها عند هيرودوت وهوميرو . وقد أدت هذه الحقائق بيلانج إلى إنكار الأهمية الأولى للهند بالنسبة لتاريخ الحكايات الشعبية » (٢٢) .

على أننا لا نستطيع أن نأخذ برأي كل من « بنفي

الأشكال تلتقي جميعاً وتتداخل مع بعضها البعض وتسمى جميعاً من أجل هدف واحد لذا لا نستطيع أن نقيم المحاور بين هذه الأنواع .

وقد تحدث عبد الحميد يونس عن محاولة علماء الماثورات الشعبية الوصول إلى بعض أشكال التعبير للحكاية الشعبية ، رغم أن الأشكال الرئيسية للحكاية الشعبية عالمية ، والتي يرددونها بينهم بشيء من التحديد ، ونحن حين نفعل ذلك ونحاول أن نقسم الحكاية الشعبية إلى أشكال وأنماط ندرك أن هذه الأشكال تختلف من قطر إلى آخر .

وقد توصل علماء الماثورات الشعبية إلى هذه المصطلحات وهي :

- ١ - الأسطورة .
- ٢ - السيرة (الملحمة) .
- ٣ - حكاية الحيوان .
- ٤ - حكاية الجان والحورق .
- ٥ - حكاية الألغاز والمسائل والنوادر والقصص والفكاهة (٢٣)

ورغم تعدد أشكال وأنواع الحكايات الشعبية إلا أننا نجد بعض التقاليد الثابتة في جميع الحكايات الشعبية وهي أن يبدأ الراوية عن طريق السرد بمقدمة ثابتة في جميع الحكايات ثم يستمر في سرد الحكاية ثم يصل إلى الخاتمة التي تلتقي جميع الحكايات الشعبية فيها .

وعلى ذلك نستطيع القول إن التنوع في الحكايات الشعبية يأتي في جوهريها ، أما في الاستهلال أو الختام فهناك شيء من الثبات فيها .

وتؤكد نبيلة إبراهيم مقالته عبد الحميد يونس من أن

(١٩) الحكاية الشعبية : مرجع سبق ذكره ، ص ١٣ : ١٤ .

(٢٠) لشكال التعبير في الأدب الشعبي : مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٠ .

(٢١) الأساطير الخمسة أو الخمسة عشر : مرجع سبق ذكره ، ص ٢٥٥ .

(٢٢) فوزي السيل : بين الفولكلور والفلكلور الشعبية ، الحية المصرية الدائمة للنشر ١٩٧٨ ص ٩٧ .

الأسطورة :

تعددت التعريفات الخاصة بالأسطورة وتنوعت فتقول سامية أسعد (إن أحد معاجم اللغة الفرنسية وأصلها وهو Le Robert نجد به تعريفاً للأسطورة بكافة جوانب الكلمة ومعانيها ، ويقول المعجم « إن الأسطورة قصة خرافية ، عادة ما تكون من أصل شعبي تصور كائنات تجسد في شكل رمزي ، قوى الطبيعة ، أو بعضاً من جوانب عبقرية البشر ومسيرهم »^(٢٥) .

أما D. De Rougemont فيصفير الأسطورة في كتابه « الحب والغرب » بأنها قصة أو حكاية رمزية بسيطة ومؤثرة ، تلخص عدداً لا ينهي من المواقف المتشابهة قليلاً أو كثيراً . . . ويلمعي الضيق للكلمة ، تترجم الأسطورة قواعد السلوك عند جماعة اجتماعية أو دينية بعينها ، ويتنمى بالتالي إلى المنصر المقدس الذي تكونت حوله هذه الجماعة .

والأسطورة لا مؤلف لها ، ويتعين أن يكون أصلها غامضاً ، وأن يكون معناها نفسه غامضاً إلى حد ما . ولعل أعمق سمات الأسطورة أنها تتمكن منا ، ربما عنا عادة . ويلمعي الواسع للكلمة تصور الأسطورة بعض الأحداث ، أو الشخصيات التي يعتبر وجودها حقيقة مسلماً بها ، وحرّفها أو ضخمها كل من الخيال الجماعي والتقاليد الأدبية الراسخة^(٢٦) . بينما يعرف عبد الحميد يونس الأسطورة بأنها تتركز حول تصور الواقع ، وإن كان تصوراً خارقاً أو تقتصر دائماً بالطفوس التي تمثلها ، وإذا أردنا أن نحدد مجال الأسطورة ، فإننا نشير إلى أنها حكاية إله أو شبه إله أو كائن خارق تفسر بمنطق الإنسان البدائي ظواهر الحياة والطبيعة والكون والنظام

وميدية^(٢٧) . ونسلم بأن جميع الحكايات الشعبية ترجع في أصلها إلى الهند ، ولكننا نؤيد رأي العالم أندرو لانج بضرورة البحث عن أصل الحكايات الشعبية المصرية القديمة التي يعود تاريخها إلى القرن الثالث قبل الميلاد ، كما أننا نستطيع أن نرجح أن تكون الهند مصدراً واحداً من مصادر الحكايات الشعبية القديمة ، هذا إلى جانب تعدد المصادر الأخرى للحكاية الشعبية .

أما عن تاريخ الحكايات الشعبية العربية فتقول نادية رءوف « إن الحكايات الشعبية العربية أو الفولكلورية باللغة العربية النادرة كانت موجودة منذ الجاهلية ، ويدور معظمها حول الأبطال الشجعان والشخصيات التاريخية ، وإن كانت معظم مغامراتهم خيالية »^(٢٨) .

ومن الثابت تاريخياً أن الحكايات الشعبية كانت في الأصل أسطورة تطورت بفعل تطور المجتمع الذي نشأت فيه وانفصلت عقديتها وتحملت هذه الأسطورة فتحوّلت إلى حكايات شعبية .

يقول عبد الحميد يونس بأنه « إذا تطور المجتمع تطورت معه الأسطورة ، وقد تبددت تحت وطأة عناصر ثقافية أقوى ، فتفترط عقديتها وتنحدر إلى سفح الكيان الاجتماعي ، أو ترسب في اللاشعور تظل على الحالين عقيدة أو ضرباً من ضرب السرح أو ممارسة غير مصقولة أو شعيرة اجتماعية . وكثيراً ما تتحول إلى معاور رئيسية ، وتعاد صياغتها في حكايات شعبية »^(٢٩) .

وما تقدم نستطيع القول إن الحكاية الشعبية قد اشتملت على جذور أسطورية لذا سوف نتنقل إلى تعريف الأسطورة وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الحكاية الشعبية .

(٢٣) نادية رءوف فرج : يوسف إدريس والمسرح المصري ، دار المعارف بمصر ١٩٧٦ ، ص ٥٢ : ٥٤ .

(٢٤) عبد الحميد يونس ، الأسطورة والحق الشعبي ، القاهرة ١٩٨٠ ص ٢١ : ٢٢ .

(٢٥) سامية أسعد : الأسطورة في الأدب الفرنسي المعاصر ، عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، الكويت ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٩ .

(٢٦) المرجع السابق ، ص ١١١ : ١١٢ .

والموت والسحر»^(٢٧). ويخلص الباحث مما تقدم الى أن الأسطورة هي قصة خرافية تروى لنا تاريخاً مقدساً وتسرّد أحداثاً وقعت في العصور القديمة، والأسطورة كعادة يلجأ اليها الأديب ويغطيها أبعاداً جديدة في مؤلفاته، وحينئذ يثرى هذه الأسطورة ويولد منها يكلاً جديداً عملاً بمضامين عصرية.

كما أن الأسطورة كثيراً ما تتحول إلى حكايات شعبية وذلك عندما يتعرض المجتمع للتغير والتطور، وتطور معه الأسطورة وينفطر عقدها إلى محاور رئيسية تعاد صياغتها في حكايات شعبية، كما أن الأسطورة تعد شكلاً درامياً يمكن تطويره وإعادة صياغته حتى يصبح معبراً عن روح العصر وروح الحياة التي نعيشها.

الفروق الجوهرية بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية:

إن الفروق التي تميز الحكاية الشعبية عن الحكاية الخرافية لا تتمثل في معناها الظاهري الذي يتجسد لنا من لفظة خرافي أو شعبي حيث إننا لا نستطيع القول بأن الفرق بينهما يتجسد في كون الحكاية الخرافية تعيش في جو من السحر، في حين أن الحكاية الشعبية تعيش في جو واقعي. ذلك أن الحكاية الشعبية تعرف ألواناً من السحر وتعرف العالم المجهول فمثلاً حكاية «الإسكندر الأكبر الشعبية» تعرف ألواناً من السحر والعالم المجهول. حقاً إن الأسطورة تختلف عن الحكاية الشعبية في أنها لا تحكي بمزمل عن مناسبتها وتحفظ في الجماعات التي تمتنقها بالقداسة، ولا تزال هناك بعض قبائل لا تحكي أساطيرها أمام النساء والأطفال كما أن

الاجتماعي وأوليات المعرفة، وهي تنزع في تفسيرها إلى التشخيص والتشثيل والتجسيم وتنتأى بجانبها عن التعليل والتحليل، وتستوعب الكلمة والحركة والاشارة والإيقاع وقد تستوعب تشكيل المادة. وهي عند الإنسان البدائي عقيدة لها طوقسها، فإذا ما تعرض المجتمع الذي تتفاعل فيه الأسطورة لعوامل التغيير تطورت الأسطورة بتطوره»^(٢٨).

كما أن الأسطورة «عريقة من حيث الحلم والعلم معا، وقد جعلها ذلك وثيقة الاتصال بالمناصر الفولكلورية على مدى التاريخ الإنسان وفي جميع البيئات الثقافية والانسانية، فالأسطورة بقوامها المتكامل المستوعب للكلمة والحركة والاشارة وتشكيل المادة، هي جامع التفكير والتعبير عند الإنسان في مراحل البدائية والقديمة»^(٢٩).

في حين يعرف سعد عبد العزيز الأسطورة بأنها «شكل رمزي أصيل من أشكال الحضارة الانسانية ولهذا أيضاً كانت الأسطورة بمثابة القالب الرمزي الذي تنصب داخله أفكار البشرية منذ ما قبل الفلسفة وما قبل العلم. فلا شك أن عدد هذه المعرفة إنما هو الأساطير التي تطلبنا على طبيعة الفكر الانساني وطبيعة تطوره»^(٣٠).

أما مايلينوفسكي فيقول إن الأسطورة تنشأ بدافع حضاري، ولكن هذا لا يعني أن نهمل جانبها الفني، فالأسطورة تحتوي على بذور ملحمة المستقبل وبذور القصة والمسرحية، ولقد استخدملت الأسطورة أروع استخدام من قبل رجال الفن، وهذا لا يعني أن كل الأساطير تحتوي على هذه البذور، ولكنها أساطير الحب

(٢٧) الأسطورة والفن الشعبي: مرجع سبق ذكره، ص ٢١، ٢٢.

(٢٨) المرجع السابق، ص ١١، ١٥.

(٢٩) سعد عبد العزيز، الأسطورة والدراما، مكتبة الإنجيل المصرية، ١٩٦٦، ص ٨.

(٣٠) نبيلة إبراهيم، الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق، مكتبة القاهرة الجديدة، ص ١٩٦ (م.ت.)

الكتاب ودارسي الأدب الشعبي يعارضون إدراجها في الأدب ، ذلك لأنها لا تخضع للقواعد الأدبية التي قام ونشأ عليها الأدب الكلاسيكي القديم .

وعارض فاروق خورشيد هذا الرأي ويرى « أن الحكايات يجب أن تدرج بين الأعمال الكبرى للأدب الكلاسيكي لأن القواعد الأدبية معروفة أنها تتغير لتلائم المطالب الأدبية المتنوعة » (٣٤) .

ويعد أن حددنا أوجه التشابه والاختلاف بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية ، ننقل إلى جانب هام وهو الذي يتمثل به تشابه التراث الشعبي في البلاد المختلفة ، وقد تعددت النظريات والآراء حول هذا الموضوع ، وعن الأسباب التي أوجدت هذا التشابه هل يرجع ذلك إلى انتقال هذا التراث من مكان إلى آخر عن طريق الأفراد ؟ أم أن هناك تشابهاً في القيم الإنسانية عامة بين المجتمعات البشرية أوجدت هذا التشابه في التراث ؟

وتقول نبيلة إبراهيم « إن التشابه بين التراث الشعبي العربي في البلاد العربية المختلفة لا يرجع إلى أن الشعوب العربية عاشت معاً في أفاق حضارة واحدة بل يرجع كذلك إلى أن الصلات البشرية بين هذه البلاد كانت وثيقة ، إلى حد أن برز التفاعل القوي بين أشكال التراث الشعبي في هذه البلاد » (٣٥) .

ويتفق عبدالحمد يونس مع نبيلة إبراهيم في « أن تنوع الحكايات الشعبية يتم على أساس البنيات الثقافية والمراحل التاريخية بل والأجيال المتتابعة في حياة الجماعات الثقافية ، والتشابه الذي يكاد يقترب من

الأساطير لا ترد أو تحتل طوقوسها إلا في مواسم بأعيانها ولكن الحكايات الشعبية يمكن أن تروى في أي مكان وفي أي وقت » (٣٦) .

وهنا نجد أن الحكاية الشعبية لا تحمل في ثناياها القداسة والمالة الأسطورية التي تتميز بها الأسطورة بحيث إنه يتسیر لكل فرد أن ينشد أية حكاية شعبية أو يسردها في أية مناسبة .

وهناك اختلافات كثيرة بين معتقدات الأشخاص في الحكاية الخرافية وفي الحكاية الشعبية حيث نجد أن « الإنسان في الحكاية الشعبية يؤمن بالسحر وبأثره الفعال في حياته ، إلا أنه مازال ينظر إليه بوصفه قوة منعزلة عن حياته الواقعية » (٣٧) .

وتتميز الحكاية الخرافية بأن أشخاصها أشباح لا يصورون بطريقة واقعية بينما نجد أشخاص الحكاية الشعبية يصورون بطريقة واقعية حيث نجد هذه الشخصيات تعيش في عالمنا وتتصرف مثلاً ، كما أنها أكثر مرونة بحيث إنها من الممكن أن تتأقلم مع الظروف التي توضع فيها ، حقاً إن شخوص الحكاية الشعبية « لا ينقصها العمق الجسدي أو الروحي وإنما هي تعيش في الزمن . فهي تعيش الحاضر بما فيه وتعيش الماضي الذي عاشه أجدادها وتعيش المستقبل الذي يعيشه أبناؤها » (٣٨) .

وعلى ذلك نكون قد حددنا أوجه الاختلاف بين الحكاية الشعبية والحكاية الخرافية . وعلى الرغم من قيمة الحكاية الشعبية في الأدب الشعبي كشكل من أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، إلا أننا نجد كثيراً من

(٣١) الحكاية الشعبية ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٠ ، ٢١ .

(٣٢) أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٢ .

(٣٣) المرجع السابق ، ص ١٧٣ .

(٣٤) أضواء على السيرة الشعبية ، مرجع سبق ذكره ، ص ٣٦ وما بعده .

(٣٥) الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق : مرجع سبق ذكره ص ٩٥ ، ٩٦ .

التمائل في ثقافات مختلفة وأوطان جغرافية متباعدة عما دفع بعض الباحثين إلى استنتاج أن ذلك التماثل مصدره طبيعي ، وليس نتيجة لتبادل التأثير والتأثير بين الجماعات والعصور^(٣٦) .

أما أحمد أبو زيد فيقول « إن وجود بعض الحكايات الشعبية أو الأمثال أو غير ذلك من ألوان الأدب الشعبي في كثير من البلدان وتشابهها مع بعضها البعض لا يعني بالضرورة أن الشرق قد استعار من الغرب أو العكس ، إذ يمكننا أن نقول إن هناك تشابها في القيم الإنسانية العامة بين المجتمعات البشرية كلها ، ومن ثم تشابه بقية هذه المجتمعات مع البعض الآخر ، في هذه القيم المشتركة ، من ناحية الإطار العام ولكنها تختلف في أسلوبها أو تعبيرها البلاغي وما تستخدم من رموز أو إشارات تتناسب مع الإطار الثقافي الذي يعيش فيه المجتمع . ولا يعني ذلك أن ظاهرة التأثير والتأثير أو الاستعارة غير صحيحة تماماً فلاشك أن نوعاً من الانتقال ، وهجرة الموضوع ، قد حدث في مراحل مختلفة من التاريخ ، وفي مجتمعات عديدة ، طوال عمر الإنسان »^(٣٧) .

أما أصحاب المدرسة الأنثروبولوجية فيرجعون انتشار الحكايات الشعبية من شعب إلى آخر وتشابه الحكايات الشعبية وموضوعاتها إلى مفهوم الأصول المتعددة المستقلة Polygenesis ، فهم يرون أن الناس جميعاً قد مروا بنفس مراحل التطور ، وبالتالي قد حملوا عناصر تطورهم في القصص نفسها ، ولذلك فإن هذه المدرسة كانت مهتمة أساساً بتتبع كل عنصر من عناصر القصة والثقافة حتى يصلوا إلى مصدره في الحياة البدائية^(٣٨) ،

وتقابل النظرية الانتشارية هذه النظرية التي ترجع التشابه في الحكايات الشعبية إلى انتشارها من أصل مشترك .

ويقول Holliday وهو يتحدث عن أصل الحكايات الشعبية ونشأتها « إنه تحت تأثير آراء المدرسة الأنثروبولوجية - من أنه في مرحلة معينة من مراحل تطور الفكر الإنساني فإن ظروفًا مماثلة تنتج نتائج متشابهة فقد وجدت ثلاثة فروض - بالنسبة للحكايات الشعبية - فقد نالت تقبلاً عاماً وهي :

١- أن تشابه الحكايات الشعبية في أقطار مختلفة قد نشأ بالصدفة وأنه يعود إلى الإدراج المستقل .

٢- ويرتبط بالافتراض الأول - أن الحكايات الشعبية ليست من ابتداع الأفراد ولكن بطريقة غير مفسرة قد قامت الجماعة بإبداعها .

٣- الزعم بأن الحكايات الشعبية في المناطق التي توجد فيها في الوقت الحاضر ، فإنها آثار شديدة القدم ، وهى هذا فهي تمثّلنا بأدلة عن عادات الأسلاف البدائيين للشعوب التي تحكيها الآن »^(٣٩) .

كتاب المسرح بين الالتزام والتغيير في تعاملهم مع التراث :

إن التعامل مع التراث الشعبي أو الأسطوري كان ولا يزال منبعاً لكثير من الكتاب يلجأون إليه في كثير من موضوعات مسرحياتهم ليشاركوا بأرائهم في القضايا المعاصرة .

فبدءاً بالمسرح الإغريقي وانتهاءً بوقتنا الحاضر وجدنا الكثير من الكتاب يتعاملون مع الأسطورة والحكاية

(٣٦) ميجيم الفركلنور : مرجع سبق ذكره ، ص ١١٣ .

(٣٧) أحمد أبو زيد : دراسات في الفولكلور : دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٣ ، ص ٣٤٤ - ٣٤٦ .

(٣٨) بين الفركلنور والثقافة الشعبية : مرجع سبق ذكره ، ص ٧٦ وما بعده

(٣٩) للرجع السابق : ص ٧٨ .

فقد عرض مسرحيته «الذباب» Les Mouches التي استمد مادتها من أسطورة «أورستيس» الإغريقية القديمة، حيث وجدناه في تناوله هذا يختلف كل الاختلاف عن الأسطورة الإغريقية فقد حول الانحياز من الجانب الأسطوري إلى تأييد، للمذهب الوجودي الذي ينتمي إليه سارتر».

وعلى المستوى المحلي لدينا أمثلة كثيرة لكتّاب المسرحيين في تعاملهم مع التراث، فقد استخدم توفيق الحكيم أسطورة «إيزيس الفرعونية» ليقدّم مسرحيته السماء بنفس الاسم ويظهر من خلالها الصراع بين الخير والشر.

كما قدم عبدالعزیز حموده مسرحيته «الناس في طيبة» والمعتمدة على الأسطورة الفرعونية وطرّح من خلالها آراءه في القضايا المعاصرة والسبيل إلى حلها، كذلك كتب الفريد فترج مسرحيته «سليمان الحلبي»، وصالح عبدالصبور قدم مسرحيته «مسألة الحلاج» معتمداً على التراث، وغير هؤلاء كتب كتاب آخرون مسرحيات تعتمد على التراث، وقد كان هدف هؤلاء جميعاً يتحدد في إسقاط آرائهم على واقعنا المعاش، إذ كتب هؤلاء الكتّاب مسرحياتهم وهم يعملون بفكر سياسي واجتماعي ووعي قومي سموا إلى تحقيقه من خلال هذه المسرحيات.

وقد تعددت الآراء وتوزعت حول حق المؤلف في التعامل مع التراث بإدخال التغيير عليه بالإضافة أو الحذف، وقد اتفقت بعض الآراء على أنه من حق المؤلف أن يغير في التراث ذلك أنه «لا خير أن يكون هناك أوديب تعرفه الأسطورة ومائة أوديب يعرفها الكتّاب عبر التاريخ». فنحن أميل إلى ألا يلتزم المؤلف بالمعاصر إطار الأسطورة القديمة بكل دقائقه، لأن

الشعبية كمواد صيغت من قبل إلا أننا نجد الأسطورة الواحدة - وكذا الأمر بالنسبة للحكاية الشعبية - كانت تطرح نفسها كموضوع للمعالجة عند أكثر من شاعر مسرحي. بل لقد كان المشاهد اليوناني يحضر العرض المسرحي وهو يعرف مسبقاً الأسطورة التي تدور حولها المسرحية، ولا يبقى جديداً عليه إلا التعرف على البعد الذي اختاره الشاعر من بين أبعاد الأسطورة لكي يتخذ منه موضوعاً، أو مقولة لمسرحيته، والرؤية التي يتناول من خلالها هذا البعد^(٤٠).

وعلى الرغم من أننا نجد كتّاب المسرح في تعاملهم مع الحكاية الشعبية أو الأسطورة يحدّثون بعضاً من التغيير على هذه المواد التي شكلت مسبقاً إلا أننا نجد أن هذا التغيير لا يعنى عندهم سوى الأحداث الصغرى لدرجة تصل إلى حد التشجيلة في أفعالهم ولا يترصّون للأحداث الكبرى إلا قليلاً، وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الكتّاب في تعاملهم مع هذه المواد لا تكون رؤيتهم بأي حال من الأحوال رؤية شخصية ولكنهم يراعون في ذلك ظروف المجتمع الذي يعيشون فيه بقضاياها واتجاهاته وقيمه الفكرية والاجتماعية.

وسأتناول هنا بعضاً من الأمثلة لكتّاب اعتدوا في مسرحياتهم على مواءمة مستمدة من التراث الشعبي والأسطوري محاولين الاستفادة من هذه القصص في معالجة كثير من مشاكل العصر.

فقد قدم الكاتب الفرنسي «جان أنوى» في مسرحيته السماء «أنتيجون» والمعتمدة على أسطورة «أنتيجون» تناولاً جديداً بحيث إنه رغم استخدامه للأسماء التي جاءت بالأسطورة كما هي، إلا أنه يجعل مسرحيته روح العصر الحديث وتشاؤه بل ينفض عن عمله الجور الأسطوري. أما الكاتب الوجودي الفرنسي «سارتر»

(٤٠) نظري عبد الوهاب: الأسطورة والحضارة والمسرح، عالم الفكر، المجلد السادس عشر، العدد الثالث، ١٩٨٨، ص ٩١.

وقد تحدث أرسطو في هذا المجال وأكد أنه « ليس يتحتم علينا أن نتقيد بها كان الثمن بالحكايات المتوارثة وهي الموضوعات المألوفة للتراجيديات بل إن من السخف أن نحاول هذا التقيد . فالموضوعات المعروفة ذاتها ليست معروفة إلا للقليلين ، وهي مع ذلك تعطي المتعة للجميع ، ومن هذا ينتج بوضوح أن الشاعر أو الخالق يجب أن يكون صانع عقد لا صانع أشعار » (٤٤) . وما دام الكاتب المسرحي قد نجح في عمله هذا في أن يحقق الإمتاع لدى المشاهد بالمادة المقدمة منها حدث فيها من تغير هذا إلى جانب تحقيقه للمتعة فإننا لا نرى غضاظة في أن يغير المؤلف المسرحي في مادة الموروث الشعبي .

ولدينا أمثلة كثيرة لكُتّاب المسرح المصري البليين تعاملوا مع التراث وانقسموا في تعاملهم إلى قسمين : القسم الأول : وهم الذين حافظوا على التراث حين تناولوه من خلال مسرحياتهم « فقد ظل شوقي شديد الارتباط بالرواية التراثية التي يختارها لهذه القصة أو تلك حتى أن حجم ما يفجره من دلالات باطنية لهذه القصة يظل ضئيلاً بالقياس إلى معطياتها المباشرة » (٤٥) . ويتضح ذلك من خلال مسرحيات أحمد شوقي وهي : مجنون ليلى ، وعصرة قمييز .

واستمر على هذا النهج عزيز أباطة حيث كتب مسرحيته « قيس وليلى » معتمداً على التراث ، إلا أنه ظل مرتبطاً بالحكاية التراثية ، ارتباطاً انتهى به إلى إهدار الحكاية نفسها وإهدار القواعد المسرحية والقيمة الفكرية معاً . ولكن عزيز أباطة ما لبث أن استدرك على نفسه

مما رسته الشيء من حرية التعبير في هذا الإطار وهو المنفذ الوحيد لنشاطه الإبداعي » (٤٦) ، وينطبق هذا على التراث عموماً سواء الشعبي أو التاريخي أو الأسطوري ذلك أن الآراء لا تسرى غضاظة في أن يغير المؤلف في التراث ولكن كل ما نهيئنا هو إلى أي مدى استطاع المؤلف أن يحقق التوافق بين مواد التراث وبين ما جاء بمسرحياته (٤٧) .

وعلى الجانب الآخر نجد بعض الآراء التي لا تبيح للكاتب هذا التصرف أو التغير بالإضافة أو الحذف للموروث الشعبي على أساس أن إحداث التغير يفقد هذا الموروث قيمته كما أنه يجعلنا ننفي عنه صفة الأصالة على أساس أننا لا نستطيع بعد ذلك أن نميز بين القديم والجديد ، ويقول أحدهم « إنه ليس من حق الفنان أن يتصرف كل هذا التصرف فيما يتناوله من مادة القصص أو الأساطير وإنما يقتصر حق المؤلف الفنان على تأويل ما هو موجود بالفعل ، فلا يضيف إلى دقائمه شيئاً مما يمكن أن يخرج تلك الوقائع عن مضمونها الأصلي ، أو عن جوهرها المتوارث وإلا شاعت الفوضى في تناول الأساطير ، وكذا الحال بالنسبة للحكايات الشعبية - وفي معالجة قصص القدماء ، ولم نعد نميز بين القديم والجديد ولا الأصل ولا الفرع » (٤٨) .

ولإي هنا لا أرى ما يمنع الكاتب المسرحي من حقه في أن يغير في الموروث الشعبي أو الأسطوري حيث إن الكاتب لا يقدم لنا مصدراً تاريخياً يمكن الرجوع إليه بل إنه يقدم لنا مسرحاً ، وللمسرح فن والفن لا يعرف القيود في الشكل والمضمون .

(٤١) عز الدين إسماعيل ، فعلنا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر ، طر الفكر العربي ، (د . ت) ص ١٠٨ .

(٤٢) وفي حق المؤلف في التعامل مع التراث يمكن ملاحظة ما كتبه كل من سمير يونس : دراسات في المسرح ، مكتبة الحرية الحديثة ، القاهرة (د . ت) ص ١٥٧ ، وعبد القادر الخط : مقدمة مسرحية هاديت ص ٩ ، وعبد أبو العلا السلاسل : التاريخ والإثرت الشعبي في المسرح ، مجلة المسرح ، العدد ٢٤ ، ١٩٨٤ ص ٣٠ .

(٤٣) يونس عوف : دراسات في أدب الحديث ، طر لفكرة ، ١٩٦١ ، ص ٨٣ .

(٤٤) أرسطو : فن الشعر ، ترجمة عبد الرحمن بدوي ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٣ ، ص ٣٦ .

(٤٥) عز الدين إسماعيل : الشعر العربي المعاصر : طر الكاتب العربي ، ١٩٦٧ ، ص ٢٧٨ وما بعده .

أجيب ناس» موضوع الدراسة ، بالأسطورة والحكاية الشعبية والتاريخ إلى غير ذلك من مواد الفولكلور . وقد وجدنا سروراً في « ثلاثيته » وكذا في مسرحيته « منين أجيب ناس » يتجه وينضم إلى الفريق الذي أباح لنفسه التصرف في الموروث الشعبي وإدخال التغير عليه بالإضافة أو الحذف ، إذ أن سروراً في « ثلاثيته » لم يتقيد بالحكاية الشعبية ولم يعد طرحها كما هي بل وجدناه ينقل لنا هذه الحكاية من صعيد مصر إلى الريف ليجعلها أكثر مرونة وأكثر قدرة على التلاؤم مع ظروف العصر بحيث تغطي من خلالها قضايا المجتمع المصري ، كما أننا وجدنا سروراً يحدد من خلال « ثلاثيته » قاتل ياسين والذي لم تحده لنا الحكاية الشعبية وإنما علمنا من الموال الشعبي أن قاتل ياسين هم الهجاة السودانية :

يا بيمية وخبريني السلي جتسل ياسين
جتلوه السودانية من فوق ظهر المهجين
إلا أن البعض الآخر يحدد قاتل ياسين بيمون بيمية :
يا بيمية وخبريني ع اللي جتسل ياسين
جتلوه السود عنية من فوق ظهر المهجين

وقد اختلف سرور مع التفسيرين وحدد قاتل ياسين بالباشا الإقطاعي وأعوامه من العملة وشيخ الخضر والخفراء ، إلى جانب ذلك فإن سروراً قد استعان في أعماله هذه بتاريخ مصر الحديث ليخرج هذه المواد جميعاً في « ثلاثيته » فجاءت هذه المواد مترابطة غير مفككة ، وكذا الأمر بالنسبة لمسرحيته « منين أجيب ناس » حيث استعان سرور بالحكاية الشعبية « حسن ونعمية » وبأسطورة « إيزيس وأوزيريس » وأحداث من تاريخ مصر الحديث ليخرج هذه المواد في قالب واحد يصيبها في مسرحيته التي جاءت متمازجة مترابطة .

فجاءت مسرحيته عن « شهر يار » معبرة عن مرحلة جديدة في الاستعانة بالتراث الشعبي ، فالتفت إلى أن الحكاية ليست الهدف من العودة إلى التراث ، ولكن الهدف الأساسي هو التفاعل مع هذا التراث وريشته بهوم الشاعر وعصره^(٤٦) . وعلى هذا الطريق - طريق الاستعانة بالتراث - سار كثيرون ممن جاءوا بعد ذلك مثل باكثير في مسرحياته « أوزيريس » و « هاروت وماروت » و « فاوست الجديد » وتوفيق الحكيم في « إيزيس » و « بجماليون » و « أهل الكهف » و « أوديب » و « سليمان الحكيم » وكذلك كتب فتحي رضوان مسرحيته « دموع الهليس » وعلي سالم في مسرحيته « أنت اللي قتلت الوحش » وعبدالمعز حمودة في مسرحيته « الناس في طيبة » حيث وجدنا هؤلاء جميعاً يتفقون في أن مهمهم الأول ليس مجرد سرد الحكاية كما حدثت بل صارت الحكاية عندهم جميعاً ترد إلى عناصرها ، وكثيراً ما يضاف إليها عناصر جديدة تتواصل مع العناصر التقليدية ، ثم يعاد تركيبها جميعاً في شكل أكثر ترابطاً .

وإذا كان كثير من الكتاب قد عادوا إلى الأسطورة والحكاية الشعبية أو غير ذلك من مواد الموروث الشعبي أو الأسطوري كمواد يصوغون من خلالها مسرحياتهم فإنهم فعلوا ذلك لما في هذه المواد من رموز تساعد في هذه الظروف السياسية التي تمر بها البلاد فتجعلهم يشاركون ويترحمون آرائهم بشيء من الحرية وذلك من خلال الرموز ، حيث إن الرمز كان وما زال أسلم الطرق وخيرها في التعبير عن رأي الكاتب وتقديم أفكاره دون أن يتعرضوا للملاحقة السلطة السياسية أو الدينية لهم .

وعلى هذا الدرب سار نجيب سرور في بعض مسرحياته حيث استعان في أعماله « الثلاثية » و « منين

(٤٦) عصام عيسى ، « استلهام التراث الشعبي والأسطوري » ، جلد عالم الفكر ، المجلد الثاني ، العدد الأول سنة ١٩٨١ ، ص ١٢٠ .

شعب بأكمله من أجل التحرر من سيطرة الإقطاع
المسيطر على الأراضي والتحكم في مصير شعب بأسره .
وقد تغني الموال الشعبي بهذه القصة وتساءل في لهفة
عن قاتل ياسين :

ياسينية وخيريني ع اللي جتيل ياسين

جتلوه من فسوق ظهر المهجين

وقد اعتمد سرور في مسرحيته هذه على عدة مصادر
منها المصدر الشعبي كما تمثل الحكاية الشعبية والأغنية
الشعبية والموال الشعبي ، كما اعتمد سرور كذلك على
مصادر دينية متمثلة في التوراة والإنجيل والقرآن الكريم
ونصوص من الأحاديث النبوية ، هذا إلى جانب اعتماد
سرور على مصادر تاريخية واقعية تتمثل في قضية الإقطاع
والأرض وأحداث من تاريخ مصر قبل ثورة ١٩٥٢ ،
هذا إلى جانب تجرئة الشاعر الذاتية ، وكذلك استعان
سرور بمحاكاة قرية بهوت تلك القرية التي شهدت قبيل
الثورة أعنف أنواع الثورات التي قام بها الفلاحون ضد
ملاك الأراضي .

اتخذ سرور في تناوله لهذه الحكاية الشعبية خطاً
أصابعاً بحيث إننا لا نستطيع القول إن قصة الحب بين
ياسين وبهية تلك القصة الخاصة في شكلها هي الخط
الأساسي في هذا العمل بل إنه لا يتوقف عندها بل ينتقل
إلى العام ، إلى قضية مصر ، إلى قضايا الفلاحين ،
والصراع على الأرض ومحاربة الاستعمار الذي يريد أن
يستغل الأيدي العاملة في المصانع .

فسرور عندما تناول هذه الحكاية الشعبية كأماس
لمسرحيته هذه حاول أن يطرح من خلالها قضية الصراع
بين القوة للسيطرة المتمثلة في الإقطاع ضد القوة
المستغلة ، لذا وجدنا هذا الخط يتغلغل بين جنبات هذه
المسرحية بحيث إننا نلاحظ أنه لا يجعلنا نُشغل بمشكلة
« ياسين وبهية » ويحتفيها عن خرج لكي يتم الزواج ، بل
نجده يجعلنا نركز تفكيرنا واهتمامنا بمشكلة مصر كلها ،

وستاناول هنا دراسة للحكاية الشعبية عند نجيب
سرور كأساسي لعدد من مسرحياته من خلال عدة نقاط
أرى أنها متصل بي في النهاية إلى الأسباب التي دفعت
سروراً إلى الاعتماد على التراث وعلى وجه التحديد
التراث المصري القديم منه والجديد .

وتتجلى هذه النقاط على النحو التالي :

١- لا بد من القيام بخطوة هامة هي الرجوع إلى أصل
الحكاية الشعبية « ياسين وبهية » و « حسن ونعيمة »
والإشارات التي وردت عنها وعن بدايات ظهورها .

٢- الخط الأساسي في أحداث هذه الحكاية
الشعبية .

٣- كيف تناول سرور هذه الحكاية الشعبية ؟ ومن
أين بدأ في تناولها ؟ وما أضافه إليها وما حذفه منها ؟

٤- الخلاف بين أصل الحكاية الشعبية وما وصل إلينا
منها ثم نحدد البعد الذي اتخذته سرور محوراً حول
مسرحياته .

٥- الأفكار الواردة بالحكاية الشعبية والفكرة التي ركز
عليها سرور ضمن هذه الأفكار ثم مدى التلازم بين
هذه الفكرة والأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة .
٦- إلى أي مدى يتلامم الشكل الأسطوري أو
الشعبي الذي أستوحاه سرور من الحكاية الشعبية أو غير
ذلك من عناصر الأدب الشعبي للتعبير عن حيواتنا
المعاصرة .

الحكاية الشعبية « ياسين وبهية » :

وعن أصل هذه الحكاية الشعبية فهي الحكاية التي
حدثت في صعيد مصر والتي تعبر عن قصة الحب بين
ياسين وبهية ، حين قتل ياسين على يد رجال الإقطاع في
ليلة عرسه ، وتروي لنا قصة كفاح بهية بحيته لكي
تأخذ بثأره .

والحكاية الشعبية هذه لا تقدم لنا مأساة حب فردية
خاصة بياسين وبهية بمقدار ما تقدم لنا قصة كفاح ونضال

الى الحكاية الشعبية بعدا جديدا يميلنا نترك أنه لم يكن يسعى من وراء تناوله لهذه الحكاية الشعبية إلى تقديمها في إطار درامي فحسب ولا كان مهتماً بمصير أفرادها فقط بل وجدناه شديد الاهتمام بالمصير الجماعي للأفراد ، وبالأحداث التي مرت بها البلاد .

وحيث تناول سرور هذه الحكاية الشعبية كصاغة لمسرحيته لم يميلنا نشر بالخلاف بين أصل هذه الحكاية الشعبية وبين ما هو مقدم إلينا على الرض من أن سرورا - كما سبق القول - لم يقدم أو يورد الحكاية كما هي بل وجدناه يضيف إليها ما يتناسب مع روح العصر . بحيث إننا نجد أن تناول سرور لهذه الحكاية قد حلد من خلاله عورا أساسيا لمسرحيته ، وقد تمثل - كما سبق وقلنا - في طرحه لمشكلة الصراع بين القوى المستغلة والقوى المستغلة المغلوبة على أمرها ، فقد ركز سرور على هذه الفكرة وحاول من خلال تناوله لهذه الفكرة أن يدمجها بأحداث من التاريخ بحيث إننا وجدنا تمازجا بين هذه الأحداث المثبتة في استغلال الباشا للأرض أو قضية عجز الفلاحين من تحقيق أوليات مطالب الحياة المثبتة في الطعام والسكن والزواج ، فجاهت فكرة سرور هذه تمازجة متمشية مع الأفكار السائدة في المجتمع . ذلك لأنه في هذه الفترة التي كتب فيها سرور مسرحيته هذه ساد مجتمعنا المصري الفكر الاشتراكي الذي جعل الناس تفكر بطريقة غير الطريفة التي كانت سائدة في المجتمع من قبل ، فغلب على الأدب والفكر عموما هذا الاتجاه الذي اتضح في كل مجالات الحياة .

وقد فسر سرور هذه الحكاية الشعبية من خلال مسرحيته على أنها حكاية الصراع الطبقي بين الفلاحين وبين قوى الاقطاع - وهذا نوع من أنواع الحكايات الشعبية التي تعبر عن الصراع الطبقي - والتي تحاول أن تحقق حلم الفقراء في الانتصار على الأغنياء . على أنه إذا كانت الحكاية الشعبية تسأل في لفظة وجزء عن قتل

والمشكلة الاقتصادية التي اجتاحت البلاد والتي كان من مساوئها أن عجز ياسين عن الزواج ، بل وأكثر من ذلك فقد ضاقت الأرض بالفلاحين حين عجزوا في الحصول على لقمة العيش . وقد تناول سرور هذه الحكاية الشعبية كخامة فنية لمسرحيته هذه ، وغير في لغتها العامية التي كانت هي لغة الحكاية في البداية ، وأعاد سرور كتابتها معتمداً في مسرحيته على اللغة الفصحى ، هذا إلى جانب المزج في بعض الأحيان بينها وبين العامية .

وقد تحلى سرور في هذا العمل عن الإطار المكاني الذي يحد من تحركاته داخل العمل فوجدنا سرورا ينتقل بالموال من الصعيد حيث وقعت هذه القصة لينقلها إلى قرية بهوت وهي إحدى قرى الوجه البحري التي جاء ذكر لها باليثاق والتي شهدت الثورة الصغرى قبيل قيام الثورة الكبرى سنة ١٩٥٢ .

وقد استخدم سرور في هذا العمل لغة بسيطة جاءت مزجيا من الشعر الفصيح والشعر العامي الخالص ، فهو يمزج اللغة الفصحى بالعامية من أجل أن يوصل رسالته إلى البسطاء من أبناء الشعب .

على أن التغيير في الإطار المكاني والزمني لأحداث الموال ، هذا إلى جانب التغيير في الأحداث وفي اللغة المستخدمة ، لم يفقد هذا العمل قيمته على أساس أن سرورا حين تعامل مع الموال القديم فإنه لم يشغل كثيرا بالحدوث القديمة وبأبطالها « ياسين وديبة » ، بل إنه شغل بما يمكن أن يقدمه من أفكار ورؤى من خلال استعائته بهذا الموال . هذا إلى جانب أن سرورا حين تناول موت ياسين في مسرحيته لم يجعل موته أمرا غير معلوم يستنتجه البعض بأن المجاعة السودانية هم القتل ، بينما البعض الآخر لا يصرح بمن قتل ياسين فيجعلون عيون ديبية هي القاتل الحقيقي له ، إلا أن سرورا يمدد ويمزج بأن قاتل ياسين هو الباشا الاقطاعي وأعدائه ، وهو بذلك يضيف

جديد سادس وهو الاتجاه الاشتراكي الذي سعى إلى إزالة الفوارق بين الطبقات وإلى تحرير الإنسان من القوى المسيطرة عليه ، لذا وجدنا سرورا حين يتناول هذه الحكاية الشعبية يرى في الحكاية الغرامية جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية فيذكر سرور أن الجوهر الحقيقي مرآة للصراع ولا يمكن أن يكون غراميا فقط ، وأن ياسين حين أحب بيهة فإنه خاض صراعا مريزا ضد قوى طبقية ظلمة . على أن ياسين الذي قُتل على يد هذه القوى الظلمة كان يسمى من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية ، لأنه كان يؤمن بأحقية الإنسان في أن يعيش ويسعد ويتزوج من يجب ولم تكن هذه الفكرة إلا إحدى الأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة ، وقد عكسها سرور من خلال مسرحيته . على أننا لا نتفق مع سرور في أنه اعتمد على الحادثة الشرفية الخاصة بطلب الباشا بيهة لكي نخدم في قصره وهناك كان ينتظرها المصير المعروف - كما سبق القول - من إراقة للشرف وهناك للعرض ، ووجه الخلاف هنا بيننا وبين سرور أنه جعل هذه الحادثة هي المحرك الأول بل والأساس لهذه الثورة الصغرى التي كانت الأساس للثورة الكبرى .

وسبب الخلاف أن المجتمع المصري ككل بل والقرية المصرية جهوت شهدت من قبل مثل هذه الحكاية ، ودليلنا على ذلك أن سرورا كان يعرف ما ينتظرها من إراقة للشرف ، لذا نستطيع القول إن أثنائية سرور ووجه لبيته مثلما أحبها ياسين هو الذي دفعه إلى التركيز على هذه الحادثة ويتضح هذا في قوله :

وهنا يا أصدقائي تختلف ا

قلت قبلا . . إنني أهوى بيهة . .

مثلا ياسين يهواها وأكثر

ولهذا . . أنا أهوى كل شيء . .

فيه شيء من بيهة (٤٧) .

ياسين . بعد أن فجعت فيه خطيبته بيهة فإن سرورا من خلال روايته الشعرية يفسر الحكاية تفسيراً طبقياً يذهب فيه إلى أن الباشا الاقطاعي المسيطر على الأرض هو وأعوانه هم الذين قتلوا ياسين ، قتلوه لأنه حرك أهل القرية وقادهم لإحراق قصر الباشا بعد أن حاول الباشا استدراج بيهة إلى القصر حيث ينتظرها المصير المحتوم من هناك للعرض وإراقة الشرف .

ولكن هذه الحادثة الشرفية الجزئية العابرة كانت بمثابة الشرارة التي أشعلت نار الثورة ، والقنبلة التي انفجرت فأنفجر معها الحقد الكامن في قلوب الفلاحين ضد الإقطاع وظلمه .

وقد سجل سرور قصته على لسان رواية يحكي ما جرى ذات يوم في جهوت ، سجلها في إحدى عشرة لوحة ، هي في الواقع مقاطع من قصيدة طويلة تغزلها من وقت لآخر الحوار ولكنه ليس في الحقيقة سوى حوار قصصى . حوار يأخذ به الراوى ليؤكد معنى من المعاني التي يريد أن يقوها الكاتب ، أو ليلفت النظر إلى جانب من جوانب الشخصية ، أو ليقطع رتابة السرد المنفرد الذي يقوم به ، وليلعب بالمثل بعيدا حتى لا يتسلل إلى نفوس مستمعيه .

إن سرورا إذا كان قد ركز على فكرة خلاص الإنسان من القوى المسيطرة عليه كخطأ أساسي في مسرحياته المعتمدة على التراث الشعبي وغير المتصدة على التراث ، فإن ذلك لم يكن غريبا على مجتمعا المصري في هذه الفترة لأن هذه الفكرة من الأفكار التي وصلت في مجتمعنا إلى قمته في فترة الستينيات . وعلى أننا هنا لا نستطيع القول بأن سرورا لم يكن وحده هو الباحث عن تحقيق هذه الفكرة في للجمع المصري بل إن مجتمعنا في هذه الفترة كان قد بدأ فترة تحول وانتقال إلى اتجاه آخر

(٤٧) نيجيب سرور ، ياسين وبية ، مكتبة مدبول القاهرة (ب . ت) ص ٣٠ ، ٣١ .

الحكاية الشعبية حسن ونعيمة :

لن أتكلّم اليوم ؟ فإني منقل بالشقاء وينقصني الخيل
الوفى . .

لن أتكلّم اليوم ؟ فالخطيئة التي تصيب البلاد لا حد
لها . . (٤٨) .

وهنا التشابه التمييزي شديد - رغم أن هذا القول
لفنان من عصر الإقطاع أي من أربعة آلاف سنة - بين
هذا الفنان الشعبي في تمييزه هذا ، وبين الذي يقول :
« متين أجيب ناس لعنة الكلام تلوّه » (٤٩) .

وصاحب هذا الموال هو ربّ الموال في مصر ، ابن
القليوبية الشيخ مصطفى مرسى . إلى جانب هذه
المصادر التي اعتمد عليها سرور فقد اعتمد كذلك على
أحداث من تاريخ مصر الحديث. فمثلت في معركة
العلمين ١٩٤٢ وحادث كوبرى عباس (مظاهرات
الطلبة ١٩٤٥) وحرب فلسطين ١٩٤٨ ، هذا إلى
جانب تجارب سرور الشخصية . أما الخط الأساسى
الذى اتخذه سرور في هذه المسرحية فيتمثل في البحث
عن الخلاص ، وقد تمثّل في أكثر من موقف حيث وجدنا
الأسطورة تعبر عن فكرة القهر ويتجلّى في قتل ست لأخيه
أوزيريس ، إلا أنه - أى القهر - لا يمرّ بسلام ، فلا بد
من الانتقام ، وبالفعل نجد حورس ينتقم من ست .

ثم في الحكاية الشعبية نجد القهر يتمثل في قتل
العملة ووالد نعيمة حسنا المغنوتاي . ولم يتم الانتقام من
القاتل في الحكاية الشعبية ، ثم يظهر سرور بعد ذلك
القهر مع الوهم في معركة العلمين ١٩٤٢ حيث خدعوا
المصريين وأوهمو الشعب بانخلاص إذا ما دخلوا الحرب
مهمهم ولم يتحقق لهم ذلك .

إلى أن نصل إلى مظاهرة كوبرى عباس ١٩٤٥ ، وقد
جسد سرور القهر مع المقاومة ، ونصل أخيراً إلى حرب

يحدد أصل الحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » في
قصة الحب بين حسن المغنوتاي ونعيمة ، حين أحباها
حسن وأخذ يغنى لها ويتغنى بها عما أثار غضب والدها
عليه ورفض أن يزوجه إياه ، كما أن غناؤه أثار غضب
العملة عليه مما دفعه إلى معارضة هذا الزواج والضبط
على والد نعيمة بالآل يزوجه إياه ، بل وقد ظل العملة
يضيق عليه الخناق إلى أن انتهى به الأمر إلى قتل حسن
على يد أعوانه .

اعتمد سرور في مسرحيته هذه على عدة مصادر فمثلت
في الحكاية الشعبية حسن ونعيمة والأغنية الشعبية ، هذا
إلى جانب اعتماده على الأسطورة الفرعونية « أيزيس
وأوزيريس » التي سبق أن تناولها الكثير من الكتاب في
مجال المسرح والموسيقين في مجال الموسيقى ، إلا أن سرورا
قدم لنا معالجة جديدة حين استعان بهذه المواد بحيث إنه
لم يظهر كما هي ، بل قدمها في إطار لا يتضمن كل
تفاصيلها ، وركز على افتتاحية طويلة تشبه خطبة
الكتاب قاصداً من ورائها تقديم أكثر من دليل على
أصالة فكرته ، ورغم تعدد مصادر هذه الافتتاحية إلا
أنها تصب جميعاً في موضوع واحد ، وتتجمع حول فكرة
واحدة وهى غياب الناس ، وحدوث الانفصال بين
أفكار الناس وبين ما يحيط بهم وبحياتهم ، لذا يدعوهم
الشاعر إلى أن يفيقوا من سباتهم لكي يسلكوا الطريق
الصحيح .

وهنا نذكر قول الفنان المصرى القديم الذى قال :

لن أتكلّم اليوم ؟ فالرجل المهلب مات ؟
والصديق الوجه يذهب في كل مكان ؟
لن أتكلّم اليوم ؟ لا أسد بذكر الماضى .

(١٨) ذكرها الجبلاوى : « موسوعة التراث الشعبى » - الجزء الأول ، حكاية اليوم ، دار للكتاب العربى للحداثة والنشر ، القاهرة (ب.ت) ، ص ٧٣ .

(٤٩) المرجع السابق ، ص ٧٣ .

فلسطين ١٩٤٨ حيث أظهر سرور الشعب المصري في مقاومة الإيجابية إلا أنها مقاومة يعقبها القهر نتيجة الخيانة .

وهذه المسرحية في مجموعها هي رحلة بحث عن الخلاص الذي يتمثل في عودة الروح إلى الجسد بعد اكتمال جسد حسن ودفنه ، حتى يصبح بذرة في الأرض تعيد إليها الحياة .

أما عن تناول سرور هذه الحكاية الشعبية فقد وجدنا سرورا يبدأ مسرحيته من رحلة انطلاق لإيزيس الثانية لتبحث عن جثة حسن التي عثر عليها الإله ست مرة أخرى بعد أن عثرت عليها إيزيس في أول مرة إلا أن الإله ست في هذه المرة قطعها أربع عشرة قطعة وألقى بها في مواضع مختلفة من البلاد ، من هذه المرحلة الثانية للبحث عن جثة حسن بنى سرور هيكل مسرحيته العام ، وقد استطاع سرور أن يقرب بين حسن للمغناوى وبين أوزيريس الذى يرجع إليه فضل تعلم الناس الزراعة وحرث الأرض حتى يحصلوا على الخير ، إلا أنه من وراء ذلك يلقى مصيره على يد أخيه الإله ست ، وقد نجد سرورا يقربه كثيرا من حسن للمغناوى الذى حاول بغناؤه أن يقاوم الفساد والاتطاع وأن يعلم الناس كيف يكونون أناسا حقيقيين ، وهذا ما انتقده الناس بموته . وإن كان أوزيريس قد علم الناس الزراعة والاستقرار واستحق أن يخلد كرمز للخصب والبناء ، فإن حسن في الحكاية الشعبية وحسبنا صوره سرور في مسرحيته علم الناس أن يقاوموا الظلم والفساد .

إن سرورا في مسرحيته هذه قد جمع أيضا بين إيزيس ونعيمة فقد مزج بينهما في موقفها المتوحد ، كما وفق سرور في أن يمزج بين ظروف المجتمع قديما وحديثا ، لنرى أن التفاصيل الاجتماعية واحدة وإن اختلفت الأسياخ والظواهر .

على أننا من خلال تناولنا لهذه المسرحية وتعرفنا على أصل الحكاية الشعبية لا نجد خلافا بين أصل هذه الحكاية الشعبية وبين ما وصل إلينا منها ، ذلك أن سرورا حاول من خلال طرحه لهذه الحكاية أن يحدد محورا أساسيا يركز عليه بل ويدعمه بأسانيد من الأسطورة والموال ومن واقع حياتنا المعاش . ذلك أن سرورا قد ركز على فكرة الصراع بين الخير والشر والبحث عن خلاص الإنسان ، تلك القضية التي يعمقها سرور حتى يعود بنا إلى العصر القرونى .

وقد تجلّت في هذه المسرحية أكثر من فكرة إلا أننا نجد أن الفكرة الأساسية لهذه المسرحية هي البحث عن خلاص الإنسان من الظلم الواقع عليه ، وذلك من خلال العثور على جثة حسن وتجميع أشتاله لكي يتم بعلمها دفن جسده ، ومن ثم تستطيع الأرض أن تعطى لنا حسنا آخر أو أوزيريس آخر فلم شمل البلاد . وهذا إسقاط على ظروف حياتنا المعاصرة بحيث إننا لا نجد تفاوتاً أو ابتعاداً بين الفكرة التي وردت بالمسرحية وبين الأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة التي كتب فيها سرور مسرحيته والتي ترجع إلى ١٩٧٤ ، وعلى الرغم من ذلك فقد استطاع أن يبلور هذه الفكرة ويظهرها بشكل محدد في مسرحيته فجاءت هذه الفكرة قريبة من المجتمع غير منفصلة عنه .

وقد استلهم سرور في مسرحياته هذه المعتمدة على الحكاية الشعبية والأساطير وغير ذلك من مواد الفولكلور والتاريخ ، فكرة من الأفكار الشائعة في كثير من البلاد وبين شعوب الهند والصين وبعض من الفرق الإسلامية من الشيعة والقرامطة والاسماعيلية (٥٠) ، وهي فكرة التناسخ Transmigration ، هذه الفكرة كما يقول عبد الحميد يونس « هي تعلق الروح بالبدن بعد المفارقة

(٥٠) معجم الفولكلور : مرجع سبق ذكره ، ص ٩٨ .

ولهذا قد يعود

هو ياسين لها

ذات يوم !

ذات يوم !

في فراشة ..

أو حمامة ..

أو يمامة ..

هكذا الناس جميعا يؤمنون .

في جوت .. بالتناسخ .. (٥٣) .

من نهاية هذه المسرحية التي تحدث فيها سرور عن فكرة التناسخ ومن افتتاحية مسرحيته الثانية « آه ياليل يا قمر » ربط سرور بين العمليتين بيرولوح طويل لا يقتصر دوره هنا على الربط الشكل بين الجزأين بل يعود بنا إلى أحداث الجزء الأول حيث مسرحيته « ياسين وبية » ، ثم يستحضرنا لأحداث الجزء الثاني في ترابط موضوعي يجعلنا مستمرين في ادراكنا ومتابعتنا للأحداث .

إلا أننا لا نجد هنا التناسخ عند سرور « بمعناه الصوفي أو الأسطوري الذي يفرقنا في جوم الغيبية والتجريد يتأى بنا عن أرض الواقع ويبعدنا عن جدل التاريخ .. وإنما هو نوع من العلاء على الأحداث والارتفاع بالمأثور الشعبي إلى مستوى الرمز الشعري ، وإضفاء بعد فلسفي على الجو العام للمأساة » (٥٤) .

وعن وضوح نفس هذه الفكرة عند سرور في مسرحيته « مشين أجيب ناس » فقد تجلت في هذه المسرحية المعتمدة في مادتها على الحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » وصل الأسطورة القرعونية « إيسزيس وأوزيريس » إلى غير ذلك من المصادر سواء التاريخية أو

من بدن آخر من غير تحلل زمان بين التعليق للتعشق الذات بين الروح والجسد » (٥١) . وفكرة التناسخ Reincarnation هذه ليست مقصورة على الإنسان فقد تنقص روح إنسان سمكة أو قطة أو كلب أو غير ذلك من أنواع الطيور والحیوانات ، لذا نجد الشاعر يقول لحبيته « لا تطردى الحمامة التي ترغف بجناحيها حولك وأنت تطعمين الدجاج فقد تكون وحي هي التي تحوم حولك ياسمراي » (٥٢) . وفكرة التناسخ هذه كثيرا ما تتحقق لدى التوائم إذ إنهم هم أقرب الناس صلة بالتناسخ ، وربما يرجع ذلك إلى التصور التالي للحياة بسبب ثنائية الميلاد ، إذ إننا دائما ما نجد التوائم أشد الناس إحساسا ببعضهم .

من هذا المنطلق تحققت عند سرور فكرة التناسخ كأحد المعتقدات الموجودة لدى بعض الشعوب ، وقد برزت فكرة التناسخ هذه عند سرور في مسرحياته المعتمدة على الحكاية الشعبية ، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة هذه المسرحيات المستمدة مادتها من التراث فقد تحققت هذه الفكرة في مسرحيته « ياسين وبية » في نهاية الملوحة الحادية عشرة ، حيث يقول سرور :

« هي تدرى أننا حين نموت

لأنعود .

لم يعد يوما من الموات أحد

للهوت .

رغم هذا فالبيور

ليس تغنى ... حين تدفن .

ربما الإنسان أيضا .. ليس يغنى .

حين يدفن .

(٥٢) المرجع السابق ، ص ٩٨ .

(٥٣) انظر القصة والأسطورة : مرجع سبق ذكره ، ص ١٣٣ .

(٥٤) ياسين وبية ، مصادر سبق ذكره ، ص ١١٠ : ١١١ .

(٥٤) جلال العشري : مقدمة مسرحية « آه ياليل يا قمر » : مسرحيات عربية ١٩٨٠ ص ٢٧ .

وهنا تجلبت فكرة التناسخ حيث نجد الحورية تقول لبيهة ، إن روح حسن سوف تعود بعد ذلك في شكل طير وكما سبق القول إن روح الميت قد تعود الى أهله في شكل حمامة أو قطة أو كلب أو غير ذلك من الطيور والحوانات .

وعلى ذلك نستطيع القول إنه إذا صح ما قدمته أكون قد توصلت الى بعض النتائج أبلورها على النحو التالي :

أولا : أن سرور حين استعان بالحكاية الشعبية فإنه لم يلتزم بالأصل الشعبي لها ، كما أنه لم يلتزم بتقديم الحكاية كما هي ، إنه أضاف إليها كثيرا حيث قام في البداية بتغيير الإطار الزماني والمكاني الذي حدثت فيه الحكاية الشعبية بأسين ويبيبة ونقلها من صعيد مصر الى الريف وأدخل عليها الإضافات والتغييرات مما منحه الفرصة لتقديم رؤاه الفكرية والفنية ، وكذا الحال في الحكاية الشعبية « حسن ونعيمة » التي غير فيها كثيرا ومزج بينها وبين الأسطورة وبين أحداث من تاريخ مصر .

ثانيا : وفق سرور حين اعتمد على الحكاية الشعبية في أن يحقق التلازم بين الأفكار السائدة في المجتمع في هذه الفترة بحيث إننا لم نشعر بانتماء هذا العمل عن الظروف التي يمر بها مجتمعنا المصري ، بل وجدنا تقاربا ، ربما مرجع هذا الى اعتماد سرور على أسلوب السرد كصفة أساسية مستمدة من المسرح الملحمي ، مكنته هذا من أن يقدم كل هذه الأحداث دون التركيز على حدث واحد ، وهذا ما اتضح لي من الدراسة التي قمت بها عن طبيعة مسرح نجيب سرور^(٥٥) .

الدينية ، وكما سبق أن قلنا إن فكرة التناسخ تتحقق كثيرا عند التوائم ، فقد تحققت عند إيزيس وأخيها وزوجها أوزيريس ، فقد أحسّت إيزيس بما حدث لأخيها أوزيريس وبعد ما هامت على وجهها من أجل الحصول على جثة أخيها لكي تدفنها حتى تهدأ روحه وتعود إليه الحياة بعد ذلك ، وهنا في المسرحية نجد الحوريات تظهر لنعيمة ويطلبن منها أن تدفن رأس حسن :

حورية : طمئي رأسه ادفنيه .

نعيمة : فين ؟

حورية : هنا في الرمل ده !

هوراسه ورأسه هوه .

والتراب ده ترابه يعنى ضرورى يرجع

له معاذ زى القمر

يبجى فيه .

بس لما الدنيا تبقى ظلمة كحل ..

عارفه ايه يعنى .. الرقوبة ؟

نعيمة : عارفه ... عارفة

الرقوبة بيضة كنا نخطها ..

في البلد تحت الفراع ..

عشان ترجع تبيض في الحنة تاني !

حورية : افتحي في الرمل ختة ..

خطي فيها الرأس .. هارجع طيرها

تاني .

كلنا بنرجع بإحولة في شكل

طير^(٥٥) .

(٥٥) نجيب سرور : مسرحية « مئين الجيب لاس » دار الثقافة الجديدة القاهرة ، ١٩٨٤ ص ١٢٩ .

(٥٥) قام الباحث بعمل دراسة تحليلية مستعدا في ذلك على أعمال نجيب سرور للتعرف على طبيعة مسرحه والشكل الذي اختاره سرور أساسا لمسرحه وهذه الدراسة تحت عنوان المؤثرات اللغوية والفنية في مسرح نجيب سرور

المصادر والمراجع والدوريات

أولا : المصادر :

- ١- نجيب سرور ، يامسون وجيبة مكتبة مطبوعي ، القاهرة ، (ب-ت) .
- ٢- نجيب سرور ، آه يا بلبل يا قمر مسرحيات عربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- ٣- نجيب سرور ، قوافي لعين الشمس مكتبة مطبوعي ، القاهرة ، (ب-ت) .
- ٤- نجيب سرور ، عين نجيب نفس دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

ثانيا : المراجع :

- ١- إبراهيم شعراوي ، الخرافة والأسطورة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٨٤ .
- ٢- أحمد أبو زيد ، دراسات في الفولكلور ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- ٣- أرمنطو ، فن الشعر ، ترجمة د. عبد الرحمن بدوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٣ .
- ٤- زكريا الحجاوي ، موسوعة التراث الشعبي ، الجزء الأول ، حكاية اليهود ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، القاهرة (ب-ت) .
- ٥- محمد عبد العزيز ، الأسطورة والدراما ، مكتبة الإنجيلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .
- ٦- صميم بيرس ، دراسات في المسرحية ، مكتبة الحرية الجديدة ، القاهرة ، (ب-ت) .
- ٧- عبد الحميد يونس : الأساطير الخمسة أو التنبؤات ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- ٨- عبد الحميد يونس ، الحكاية الشعبية ، المؤسسة المصرية العامة للكتاب والنشر ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٨ .
- ٩- عبد الحميد يونس : الأسطورة وكفن الشعبي ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- ١٠- عبد الحميد يونس : معجم الفولكلور ، مكتبة لبنان ، الطبعة الأولى ، لبنان .
- ١١- عبد النادر القط : مقدمة مسرحية علميات .
- ١٢- عز الدين إسماعيل : طبخا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر ، دار الفكر العربي (ب-ت) .
- ١٣- عز الدين إسماعيل : الشعر العربي المعاصر ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- ١٤- فاروق خورشيد : أخصاص على لتسيرة الشعبية ، المؤسسة المصرية العامة للكتاب والنشر والطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٤ .
- ١٥- عزيزة يونس فون فيرلان : الحكاية الخرافية ، لشهايا ، متابعيها ، قبتها ، ترجمة د. نبيلة إبراهيم ، سلسلة الآف كتاب ، دار مجلة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- ١٦- فوزي الممثل : بين الفولكلور والثقافة الشعبية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- ١٧- محمد منتور : الأدب وقوته ، دار مجلة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- ١٨- محمد يوسف نجم : المسرحية في الأدب العربي الحديث ، دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨٠ .
- ١٩- لغاية رؤوف فرج : يوسف إدريس والمسرح المعاصر ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- ٢٠- نبيلة إبراهيم : أشكال التعبير في الأدب الشعبي ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، ١٩٨١ .
- ٢١- نبيلة إبراهيم : الدراسات الشعبية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة القاهرة الجديدة ، (ب-ت) .
- ٢٢- لويس خورش : دراسات في أدبنا الحديث ، دار المعرفة الجديدة ، ١٩٦١ .

ثالثا : الدوريات :

- ١ - سانية أحمد أسعد ، الأسطورة في الأدب العربي المعاصر ، مجلد عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، الكويت ، ١٩٨٥ .
- ٢ - عبد الحفيظ شمراوى ، العرب والمشرق ، مجلة المشرق ، العدد / ٢٤ ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- ٣ - عصام عيسى : استغلال التراث الشعبي والأسطوري ، مجلد عالم الفكر ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، الكويت ، ١٩٨١ .
- ٤ - غرام حسين : الحكاية والواقع ، مجلد فصول ، المجلد الثالث ، العدد الرابع ، الميزة المصرية المائة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ٥ - محمد أبو العلا السلاوى ، التاريخ والأدب الشعبي في المشرق ، مجلة المشرق العدد ٢٤ ، ١٩٨٤ .
- ٦ - همام أبو الحسين ، المشرق المصري القديم ومصادره ، مجلد فصول ، للمجلد الثاني ، العدد الثالث ، الميزة المصرية المائة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- ٧ - لطفي عبد الرزاق عيسى ، الأسطورة والحضارة والمشرق ، مجلد عالم الفكر ، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث ، ١٩٨٦ .



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكل رقم ١ : بسطة بخط جل الثالث
كتبتا المجرة القزويني محمد ساني القندي
(١٢٥٣ - ١٣٢٨ هـ)

من مقتنيات المؤلف

إذا كان « نقش حران »^(١) المؤرخ سنة ٥٦٨ ميلادية قد أخذ مكانته في تاريخ الخط العربي على أنه مرحلة متطورة من الخط الأثري لما أهمية بالغة في عصر سابق للإسلام ، فبواكير الخط العربي الإسلامي التي أبانت عن نفسها من خلال صور محدلة ومتطورة في السنوات الأولى من قيام الإسلام ، تعد هي الأخرى مرحلة أكثر أهمية جاءت على طريق المسببات الاعتيادية لترسي القاعدة المحكمة التي جمعت من الخط العربي الإسلامي أعظم الفنون التي أبدعها الإنسان الحضاري في أي زمان ومكان .

أربعة نماذج مبكرة من الخط
الإسلامي الأثري

محمود عامي

باسم رسول الله صلى الله عليه وسلم
سنة ١٢٥٣ هـ
محمد

شكل رقم ٢ : نقش حران وهو من الكتابة العربية ذات الحروف المتصلة

من : خليل يحيى تامي

(١) « نقش حران » وجد فوق كنيسة بصران (سوريا) وهو مكتوب بالعربية والقولانية . مؤرخ سنة ٤٧٣ التاريخ البصري (٥٨٨ هـ في قبل التاريخ المجري بحوالي سنة . وهو :

أ - أنا خير حبيب بر قلتموا بابت ذا القربون

ب - سنت ٤٦٣ بعد

ج - خير

د - يوم

انظر :-

E. Combe, d. Sauvaget, G. Viet, Repertoire Chronologique d'epigraphie Arabe - Tom premier P. 3-4, le Caire 1931

انظر أيضا : خليل يحيى تامي : أصول الخط العربي وتاريخ تطوره قبل الإسلام مجلة كلية الآداب القاهرة ص ٩٠ - ٩١ ليلولة ٣ الجزء ٢ مايو ١٩٣٥

وتدعو الضرورة العلمية للمتخصص في علم الخط الاسلامي الى أن يتناول أول ما يتناول القطع الأثرية القليلة التي حفظها الزمان لنا بداية من أقدم أثر عربي قد يكون على الأرجح « نقش النُصارة » (٣٢٨ م) ونهاية « بنفش حرّان » (٥٦٨ م) الذي جاءت حروفه متصلة ومستقيمة الأداء ، ولها صورة عربية متطورة . ويمكننا أن نأخذ هذا الأثر الجمالي الذي تم إنجازه قبيل التاريخ الهجري بحوالي ٥٤ سنة (٣) ، على أنه للرحلة المتميزة من الخط العربي الذي جاءت لتغير من ملامح الحروف التي كانت مرتبطة بالرسم النبطي انفصلت عنه وأخذت لنفسها سيقا آخر من الحروف المختلفة الصورة والتصور .

ولا شك أن هذا التغير وهذا الإحلال في البنية الأساسية للحروف العربية قد جاء بالضرورة حين أخذت الصفوة المخزّنة من العرب بالمعقبة الإسلامية ، وهي المعقبة الوحيدة التي نزل الوحي الإلهي فيها أول ما نزل لجعل من الإنسان قارئاً ، كما جاءت أيضاً لتضع الأسس الجديدة لنتيج التفكير الديني القائم على استواء النفس الإنسانية . وإن أصحاب هذا التغير عَمَّ عملوا في حقل الخط الإسلامي العربي كانوا جميعاً من هؤلاء المؤمنين الذين اتفوا حول حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ومن وقع عليهم الاختيار لكتابة الوحي الإلهي الذي أنزل عليه صلوات الله عليه وسلم . لأهم كانوا بمن « آمنوا به وعزّوه ونصروه واتبعوا النور الذي أنزل معه أولئك هم المفلحون » (الأعراف : بعض الآية ١٥٧) .

ونتقل لنا مراجعنا الإسلامية المؤتقة أن الصحابي

الجليل « زيد بن ثابت الأنصاري » المتوفى سنة ٤٥ هجرية (٦٦٦ م) كان أحد المبرزين من بين كتاب الوحي . بل كان أكثرهم شهرة وأحسنهم خطأ وأعلمهم باللغات المعاصرة ، ولذلك وقع عليه اختيار الخليفة « أبو بكر الصديق » رضي الله عنه ، ليكتب له أول مصحف كامل السور في تاريخ الإسلام ، فكتبه على الرق ، وربطه معاً حتى لا يُضَيَّع منه شيئاً (٤) .

ولا بد أن تربط الأسباب بموضوعاتها ونأخذ أنفسنا من يقين أن كتاب الوحي رضوان الله عليهم كانوا جميعاً أصحاب فضل في النهوض بصور الخط ، والسيرة قدما في عصر الخلفاء الراشدين (١١ - ٤٠ هـ = ٦٣٢ - ٦٦١ م) لأن هؤلاء الصحابة أو الصحابة الكُتّاب كانوا هم وحدهم الذين كتبوا ما أنزل على حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وجلسوا يعلمون المؤمنين ما أخذوه عنه في مسجد « المدينة » السلي كان أول مدرسة للهدى الإسلامي ، ولحفظ القرآن الكريم وكتابته على نحو يكاد يكون متميز الشكل عن أي كتابة كتبها العرب من قبل .

ويمكننا أن نرجع أن بداية تغير صور الكتابة العربية تاريخياً في العصر الإسلامي كانت ما بين السنة الثالثة عشرة قبل الهجرة والسنة الخامسة والعشرين للهجرة ، أي منذ ذلك الحين « الذي أُنزل فيه القرآن هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان » (البقرة : ١٨٥) على حضرة رسول الله صلى الله عليه وسلم في (مكة) وفي (المدينة) وفي أماكن أخرى متفرقة ، وحتى السنة التي كتب فيه « المصحف الإمام » سنة ٢٥ هجرية (٦٤٥ م) . ففي هذه الفترة الزمنية دأب الكُتّاب المسلمون على كتابة القرآن الكريم على كل ما تيسر لهم

(٢) محمود حلمي : بداية الكتابة العربية ، مجلة عالم الفكر ص ٣١٢ - ٣١٧ المجلد التاسع عشر العدد الثاني يونيو - أغسطس - سبتمبر ١٩٨٦ الكويت .

(٣) محمود بشا اللقاني : الظهور العربي لحد الإسلام وتاريخ ميلاد الرسول وبعثه صلى الله عليه وسلم . ترجمة محمود صالح اللقاني ص ٣٢ جميع البحوث الإسلامية . سلسلة البحوث الإسلامية للكتاب الثالث جمادى الأولى ١٣٨٩ هـ - يوليو ١٩٦٩ .

(٤) الدكتور صبحي الصالح : يماثل في علوم القرآن ص ٤٧ الطبعة الثالثة ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٦٤ .

والله خير . فلم يزل عمر بأبي بكر حتى أرى الله أبا بكر مثل ما رأى عمر فقال زيد : فدعا أبو بكر فقال : إنك رجل شاب قد كنت تكتب الوحي لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، فاجمع القرآن واكتبه ، فقال زيد لأبي بكر كيف تصنعون بشيء لم يأمركم فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم بأمر ، ولم يعهد إليكم فيه عهد . فقال : فلم يزل أبو بكر حتى أراي الله مثل الذي رأى أبو بكر وعمر . فقال : والله لو كلفوني نقل الجبال لكان أيسر من الذي كلفوني . فقال : فجعلت أتبّع القرآن من صدور الرجال ومن الرقاق والعصب ، فقال : فقدت آية كنت أسمعها من رسول الله صلى الله عليه وسلم ولم أجدها عند أحد ، فوجدتها عند رجل من الأنصار : « من المؤمنين رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه فممنهم من قضى نجبه ومنهم من ينتظر » (الأحزاب : ٢٣) وألحقها في سورتها ، وكانت تلك الصحف عند أبي بكر حتى مات ، ثم عند « السيدة حفصة » (٥) وهي من

من خامات متاحة يمكن الكتابة عليها ، وحاولوا فيها بقدر استطاعتهم أن تأتي كتابتهم ولها صورة متطورة . وانتقل رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى ربه الذي بعثه هاديا ومبشرا بكلمة الحق والدين وجاء خليفته « أبو بكر الصديق » رضي الله عنه (١١ - ١٣ هـ = ٦٣٣ - ٦٣٤ م) فكتب في عهده أول مصحف من القرآن الكريم . جمعه الصحابي الجليل « زيد بن ثابت الأنصاري » وذلك سنة ١٢ هجرية (٦٢٣ م) . وعن الأسباب التي فرضت نفسها على المسلمين أن يكتبوا هذا المصحف الشريف حدثنا عنها الإمام « أبو عمرو عثمان سعيد الداني » نقله عن الصحابي « زيد بن ثابت الأنصاري » قال : إن عمر بن الخطاب رضي الله عنه جاءه أبي بكر رضي الله عنه فقال : إن القتل أسرع إلى قراء القرآن فكتبه ، فقال : قال أبو بكر ، كيف تصنع بشيء لم يأمرنا فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم بأمر ، ولم يعهد إلينا فيه عهد . فقال عمر : أفضل فهو

(٥) الإمام أبو عمرو عثمان الداني : المقتع في رسم مصنفات الأنصار . تحقيق صادق عبد الحمدي ص ١٣ - ١١ نكتة الكتابات الأثرية للفقهاء ١٩٧٨ . حاشية - أ :

حين ينقل لنا الإمام « الداني » فيقول سنة ٤١١ هـ (١٠٥٦ م) هذه الرواية على حدة النسو . ويبدو لنا بالذات الآية رقم ٢٣ من سورة « الأحزاب » نعت أن الإمام « سهل ابن محمد السجستاني » فيقول سنة ٢٤٠ هـ (٨٥٤ م) يذكر لنا أن الذي اتفقه الصحابي « زيد بن ثابت الأنصاري » رضي الله عنه . ما إلا أن « لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم . إذن قولنا نقل حسي لله لا إله إلا هو عليه توكلت وهو رب العرش العظيم » سورة التوبة : ١٢٨ - ١٢٩ .

انظر السجستاني : كتاب المصنفات نشره آثر جباري ص ٩ - ٧ للفقهاء ١٣٥٥ - ١٩٣٦

حاشية - ب :

ومن « السجستاني » وذكر الشهيد « صبحي الصالح » أن الذي يعرف عن هذا المؤلف « أنه كان يذكر دائما الروايات المختلفة في الترتيب الراسخ منها نظارت » انظر : الدكتور صبحي الصالح المصدر السابق عاشر ص ٧٩ .

ويمكننا الاعتماد على رواية الإمام « الداني » لأن التي عليه الصلاة والسلام جعل شهادة « عزية » وشهادة « رجلين » .

انظر : الزركشي : البرهان في علوم القرآن ١ / ٣٢٤

حاشية - ج :

وحيث تأتي رواية الإمام « أبو عمرو » والداني « على حدة النسو الذي قال فيه » وكانت تلك الصحف عند أبي بكر حتى مات ثم عند السيدة حفصة « (انظر : المقتع ص ١١٣)

توجد رواية أخرى ذكرها الدكتور « هاشم عبدالرحمن » : « أن عمر لشأن على أبي بكر أن يجمع ما تفرق من القرآن الكريم في صحف حتى قبل أن يبعد العهد بوله ، ويحكي حلفاء الأولاد » . وقد استشهد بهم مئات في حروب الردة . فاستجاب أبو بكر وجمع المصنفات الكريم وأودعه عند أم المؤمنين « حفصة بنت عمر »

انظر : « حاشية عبدالرحمن » : نساء النبي ، ص ١٢٨ ذكر الكتاب العربي يرقى ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ .

ويمزج هذا الرأي أن مرادنا التاريخية لا ذكرت أم الحليفة الثالث « عثمان بن عفان » رضي الله عنه حين شرع في كتابة « المصنف الإمام » ، سنة ٢٥ هجرية طلب نسخة مصحف « أبو بكر » رضي الله عنه من السيدة أم المؤمنين « حفصة بنت عمر بن الخطاب » رضي الله عنها .

انظر : السجستاني : المصدر السابق ص ٢٠

وهناك رواية أخرى تقول :

« وكانت الصحف عند أبي بكر حتى توفاه الله ثم عند عمر حياته ثم عند حفصة بنت عمر » انظر : الدكتور صبحي الصالح : نفس المصدر . ص ٧٥

« أمهات المؤمنين » وابنة « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه . وعرف عنها أنها كانت « من النساء الكتابات »^(٦) .

وبعد وفاة « أبي بكر الصديق » رضي الله عنه تبوأ خلافة المسلمين « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه (١٣ - ٢٣ هـ = ٦٣٤ - ٦٤٤ م) وكان أول من دَوَّن للناس في الإسلام الدواوين^(٧) إذ جعل للخلافة الإسلامية ديوانا للفضاء ، وديوانا لبيت المال ، وديوانا للخراج ، وآخر للبريد . ولا بد أن هذا الديوان الإسلامي الأول كان له دوره الفعال في النهوض بالخط العربي والارتقاء به من خلال كتابه الذين حرروا المكاتبات الرسمية التي كان يبعث بها « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه إلى أنحاء العالم الإسلامي الذي اتسع في عهده ليصل شسرقا حتى التخم الخراسانية ، وغربا حتى مصر ، وشمالا حتى هضاب الأناضول ، وجنوبا حتى شواطئ المحيط العربي .

ودرم كثرة البريد الرسمي من وإلى « الديوان العربي » مما أسهبت في ذكره مراجعنا التاريخية فليس لدينا من مكاتبات هذا الديوان أو من ذلك العصر غير هذه البرديات الالتي عشرة التي تقتنيها « البريتيا » في مدينة « فينا »^(٨) التي كتبت في مصر الإسلامية ، وهذه البرديات « المصرية » ، ويمكن الاعتماد عليها أثريا لإثبات الصورة الحقيقية للحروف العربية المبكرة . لن نفترض أن هذا الكم القليل من برديات ذلك العصر ، وغير ذلك من الآثار الحجرية أو الرقوق مما يرجع تاريخه إلى ذلك العصر هي كل ما غلغ من هذا التراث .

فهناك الكثير الذي يتجاوز في الكم هذا العدد لم تصل إليه أيدينا لأنه تفرق في أماكن متعددة ، بعض منها لم يسفر عما لديه منها ، حتى أصبح هذا التراث القيم سجين بعض المتاحف والمكتبات العامة لا يُمكننا من تناولها ودراستها القارئون عليها^(٩) .

ومن هنا ليس في وسعنا إلا أن نعتمد على أنفسنا وعلى ما تحت أيدينا من أوراق البردي العربية ، ومن الآثار الحجرية المؤرخة ، وهذا وذاك متوافر بالمتحف الإسلامي بالقاهرة ، وكذلك يمكننا الاعتماد على أبحاث علمائنا من رجال الآثار والتاريخ ، وأيضاً على دراسات علماء الاستشراق من أصحاب الضمير المخلصين للعلم وحده الذين بذلوا جهودهم في شق الدراسات الإسلامية الأثرية والتاريخية من منحنى موضوعي ملتزم ، لا يسمتنا ونحن نتناوله دراسة أو نقداً إلا أن نشكر لهم أمانتهم العلمية التي لم تتأثر بأهواء وافتراعات وأكاذيب أقرانهم الذين ظلموا أنفسهم حين تناولوا تراثنا الحضاري وعيخوا به بما وضعوا فيه من آراء ليست من العلم في شيء .

ونأخذ أول ما نأخذ من آثار الخط العربي المبكر النموذج الذي تناوله بعض العلماء على أن حروفه ليست من الخط في شيء ، ولا شأن لها بالكتابة الأثرية ، إنما هي من « المخريشات » GRAFFITI ، هكذا أخذوه وهكذا نعتوه . وهذا النموذج وجد محفورا على صخور « جبل سلع » بالقرب من « المدينة » ويرجع تاريخه كما حدّده مكتشفه الدكتور « محمد حميد الله » إلى سنة ٤ هجرية (٦٢٥ م) وهو بذلك إذا ثبت هذا التاريخ

(٦) أبو الحسن البلاغي : فصح البلاغ تحقيق وضوأن محمد ٤٥٨ : للكتبة التجارية القاهرة ١٩٥٦ .

(٧) ابن جرير الطبري : تاريخ الرسل والملوك الجزء الرابع ص ٢٠٩ . مل للدارف الطيبة ١٣٨٧ هـ ١٩٦٧ : (نشر ليها) الماروي : الأحكام السلطانية ص ٢٢٦ القاهرة ١٩٧٥ .

(٨) الدكتور عائشة عبدالرحمن : فرامد في تاريخنا وثائق مجهولة . جريدة الأهرام (أخبار رمضان) القاهرة ١٤٠ هـ - ١٩٨٤ .

(٩) ومن ذلك على سبيل المثال ما نقلناه من بعض أمهات المكتبات حين نطلب منهم الإطلاع على بعض المخطوطات القيمة في هياكلهم فلا يذكرون منهم برغص واحدة لا تلقى برغصتين والبعض الآخر بالمدينة الرابعة مع الاحذار والإسقاطات .

مكائنا فوق « السد » الذي بناه « معاوية بن أبي سفيان » بالقرب من مدينة « الطائف » سنة ٥٨ هجرية (٦٧٧ م) .

وحيث نتناول في هذه الدراسة المتغصنة هذه القطع الأثرية الأربع نكون قد وضعنا على مائدة البحث إرغاصات ألكتابفة المبكرة للخط الاسلامي الأثري ، الذي لم نشأ أن نصعد به إلى ما بعد سنة ٥٨ هجرية (٦٧٧ م) لنصل بصور الكتابة العربية حتى نهاية القرن الأول الهجري لكي نأثي بذلك المثال من الكتابة التسجيلية التي ليس لها مثيل ، لأنها مكتوبة بالفنفساء المذهب . وأحاطت بها زخارف ملونة . وهذا للمثل نجده داخل « قبة الصخرة المشرفة » مسرى حفرة رسول الله صلى الله عليه وسلم . وهو هذا المكان المقدس عند المسلمين الذي ذكره الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه « سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله » (الإسراء : ١) ، وهذه القبة المباركة شيدها « عبدالملك بن مروان » (٦٥ - ٨٦ هـ = ٦٨٥ - ٧٠٥ م) وتم بناؤها في عصر ابنه الخليفة الأموي السادس « الوليد بن عبدالملك » (٨٦ - ٩٦ هـ = ٧٠٥ - ٧١٥ م) . ولكننا اقتصرنا على هذه النماذج الأربعة ولم نشأ أن نوسع قاعدة البداية إلى ما بعد منتصف القرن الأول الهجري لأن هذه الفترة « الروائية » من الخلافة الأموية قد غيرت سمة البيئة الإسلامية وتبدلت فيها صور الحروف العربية وانتقلت بصورها التشكيلية إلى مرحلة أخرى متطورة إلى حد ما (انظر الشكل ٣) .

والنموذج الأول ليس له نظير سابق . وهو بلبلك يفرض علينا أن نتناوله على أنه من الآثار الإسلامية المبكرة التي لها بالغ الأهمية في تاريخ الخط العربي . وهذا الأثر الفريد هو كتابة متناثرة كتبها بعض المسلمين على

يكون من أقدم ما لدينا من نماذج الكتابات الأثرية الإسلامية التي ترجع إلى زمن حفرة رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وإذا كان هذا النموذج الأول قد ذهب هكذا نأرجحاً بين أن يكون من الآثار الحقيقية أولاً يكون . فالنموذج الثاني الذي أتينا به هو على وجه اليقين من الآثار الثابتة الدالة على نفسها تاريخياً وأثرياً . ويحتوي على كتابة سجلت على أوراق البردي العربية ، بقي منها كم ليس بالقليل يرجع إلى العصر الاسلامي المبكر عثر عليه في مصر . ومن بين أوراق البردي هذه توجد بردتان هما على وجه الاحتمال من أقدم البرديات المؤرخة ، واحدة منها يرجع تاريخها إلى سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣ م) ، وبذلك تكون قد كتبت في عصر ولاية « عمرو بن العاص » على مصر من قبل الخليفة الثاني « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه ، والبردية الثانية مؤرخة سنة ٣١ هجرية (٦٥١ م) إبان ولاية « ابن أبي السرح » على مصر من قبل الخليفة الثالث « عثمان بن عفان » رضي الله عنه .

والنموذج الثالث من هذه الكتابات المبكرة مختلف المادة الوسيطية ، لأنه ليس بما سجل على صخور الجبال أو كتب على أوراق البردي . إنما هو كتابة سجلت على لوح حجري سابق الإعداد ، هو شاهد قبر يرجع تاريخه إلى سنة ٣١ هجرية (٦٥٢ م) وهذا التاريخ الثابت تكون هذه القطعة الحجرية على وجه الاحتمال من أقدم القطع الأثرية الدالة على وفاة صاحبها « عبدالرحمن بن غير الحجري » .

والنموذج الرابع هو من الحجر أيضا ، ولكن وظيفته اختلفت والغاية منه تباينت موضوعيا . ولعل هذا النموذج هو أول ما ظهر من هذا النوع من الآثار الإسلامية بما سجل عليه من كتابة تذكارية اخذت

بسم الله الرحمن الرحيم لا اله الا الله وحده
 سبط له اله الهط وله الحق يقين ومف وهو
 على كل شيء قدير محمد عبد الله ورسوله
 ار الله وملكته بطور على الله باسمه الكريم اتوا
 صلوا عليه وسلموا تسليما على الله عليه والسلم
 عليه ودمتم الله ما في الكتاب لا يتلوا في كتابكم
 ولا تقولوا على الله الا الحق اما المسجد فليس
 مريم دسور الله وملكته العيشا الى مريم ودور
 منه فاموا بالله ودسله ولا تقولوا لله ان نكروا
 خيرا لكم انما الله وحده سبطه ار سكره وله
 له ما في السموات وما في الارض وكله بالله
 وكلنا لرسول الله محمد ار بطور

شكل رقم ٣ : الكتابة التي على خلف قبة الصخرة للقرن

من : Kessler (١٠٠)

صاحب المقال أن هذه الكتابة كتبت بعد موقعة
 « الخندق » التي وقعت سنة ١ هجرية (٦٢٥ م) . وإذا
 أخذنا بهذا التاريخ احتمالا أو ترجيحاً ، فهذه الكتابة قد
 تكون من عمل بعض أفراد سرية من جيوش المسلمين أو
 بعض رجال الاستطلاع أو هي لبعض رجال الغزاة من

صخور « جبل سلع » القريبة من « المدينة » اكتشفه
 الدكتور « محمد حيد الله » وعرفنا به في مقال كتبه بمجلة
 Islamic Culture التي تصدر في مدينة « حيدر
 آباد »^(١١) .
 ونقل لنا الدكتور صلاح الدين المنجد^(١٢) عن

(١٠) الكتابة التي تراعى في (الشكل رقم ٣) هي بداية ما سجل على الشريط القسيمي الذي زُحف به الجزء الداخلي من « قبة الصخرة » للقرن ١ هـ : « بسم الله الرحمن لا
 إله إلا الله وحده لا شريك له ، له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير » (العلقين : ١)
 ١ - محمد حيد الله ورسوله ، إن الله وملكته يصور على النبي بأبنا الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليماً » (الأحزاب : ٥٦) صل الله عليه وسلم رحمه الله و يأمل الكتاب
 لا تغلوا في دينكم ولا تقولوا على الله إلا الحق إلا المسيح عيسى ابن مريم رسول الله وكلمته أنزلنا إلى مريم وروح منه فلقنوا بكه ورسوله ولا تقولوا ثلاثة انتهوا خيرا لكم [انا لله
 إله واحد سبحانه أن يكون له ولد له ما في السموات وما في الأرض وكفى بالله وكبيرا] (النساء : ١٧١)
 « لن يستطاع المسيح أن يكون ... » (المرجع المذكور :
 Christel Kessler. Abd Al-Malik's inscription in the dome of the rock. Journal of the Royal Asiatic Society — P. 4 No. I
 1970 London

(١١) الدكتور صلاح الدين المنجد - دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى عهده العصر الأموي - دمشق ص ٢٩ ، دار الكتاب الحديث بيروت ١٩٧٢
 المرجع المذكور :

M. Hamidullah, some Arabic inscription of Medinah of the early Year of Higraph in Islamic Culture XII (1939) PP.
 429-434

(١٢) د - صلاح الدين المنجد : العصر السابق ص ٢٩

لقد نقل الدكتور (محمد حيد الله) هذه الكتابة فوتوغرافياً (الشكل رقم ٥ - ٦) ولكن إذا أعنت النظر في (الشكل رقم ٤) الذي جاء به «ناجي زين الدين» لوجدتها إذا استثنينا محتوى الجزء الأول (أ) تشابه شكلاً مع الكتابة التي نجدها بعد ذلك بعدة سنوات على أوراق البرقي العربية، وإذا كان هناك وجه للمقارنة بينها فمصدره اختلاف طبيعة الحفافة التي يكتب عليها، لأن الحفافة كانت في ذلك الوقت المبكر تفرض السهولة أو الصعوبة على الكاتب لعدم إمكانياته المتاحة له، ولكن أيًا كانت عليه صور هذه الكتابة، ومهما ذهب الرأي فيها فلن نتناولها على أنها من «المخرشات» التي لا قيمة لها بل ستتناولها من ذات بينها التي تحمل خصائص الصورة التشبيهية للحروف العربية التي استعملها المسلمون آنذاك، وإننا هنا لن نتناول هذه الكتابة على أنها تعطي معنى أدبياً أو تاريخياً أو بما تمنحه من تشكيل خطي يدل على نسق، إنما نتناولها من زاوية محددة هي ما تعطيه لنا حروف هذه الكتابة من صورها المجددة.

وكتابات «جبل سلع» في مجملها تشتمل على العديد من الأجزاء المنفردة فوق الصخور، الجزء الأول فيها (شكل ٤ - أ) و(الشكل ٥) مختلف الحروف عن غيره من الكتابات الأخرى، فهو كما يبدو واضحاً يحتوي على أربعة سطور لها نسق خاص متميز، وعلى جانب ملحوظ من الإتقان.

والجزء الثاني (شكل ٤ - ب) يحتوي على خمسة سطور من الكتابة ذات الحروف المفككة المتباعد بعضها عن البعض.

المسلمين الذين مروا بجوار «جبل سلع» ذاهبين إلى «المدنية» أو راحلين عنها فتوقفوا بعض الوقت في هذا المكان يريسون أنفسهم وهوايمهم، وقد عُنَّ لبعض من هؤلاء عن يصفون الكتابة أن يسجلوا ما تداعى في خواطرهم. وإذا كان ذلك كذلك فليس لنا أن نأخذ ما كتبه هؤلاء الذين مروا بجوار هذا الجبل على أنها من كتابة أشخاص يمكننا أن نعين أسماؤهم أو أن نشير إلى صفتهم وذلك لأن هذه الكتابة لم يكن المقصود منها شيئاً بذاته وإنما هي بعض من كلمات غير متصلة السياق كتبها من كتب وليس له علاقة «بأي بكر» أو «بعمر بن الحطاب» أو حتى «بعلي بن أبي طالب» رضي الله عنهم، وهذا ما أخذ به الأثري «جورج سابلز» G. S. في بحثه عن هذه الكتابة^(١٣) وقد خالفه الدكتور «صلاح الدين المنجد» وذهب مؤكداً أنها من كتابة هؤلاء الأئمة الخلفاء أو على حد قوله «ليس هناك ما ينفي أنها هم»^(١٤).

وحين تكون هذه الكتابات المتناثرة على الصخور «جبل سلع» ليست من كتابة أحد يمكننا أن نذكر اسمه فهي بذلك تكون من الكتابات التي لا قيمة لها، ولكن مهما كان من أمر فعلينا أن نأخذ هذه الكتابة على أنها «قطعة أثرية» تدل على أن البعض منها يعطي لنا صور الحروف العربية التي كانت سائدة ومستعملة في ذلك العصر المبكر الذي حلده الدكتور «محمد حيد الله» بالسنة الرابعة للهجرة. وإذا كان هناك موضوع خلاف حول هذه الكتابة فهو خلاف ينصرف إلى شكل الحروف في ذاتها لأن الصخور التي سجلت عليها ليست طيبة ولا مستجيبة للكتابة العابرة حتى ولو كانت اليد التي كتبها يد كاتب متمرس.

G. Miles, Early Islamic Inscription Near Taif (Journal of Near Eastern Studies VII) - P. 240 1948

(١٣)

(١٤) الدكتور صلاح الدين المنجد: نفس المرجع ص ٢٩

امسوا حيا
عابدا لله
الى الله
صلى

الحمد لله الذي هدانا لهذا
ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

— 2 —

- 1 -

الاعمال
الحرة
منعوت

امجد
عبد اللہ
محمد

و نو من ترا
عبد المکر

2.

شکل رقم ۱ : مجمل لکچرات جیل مسلم

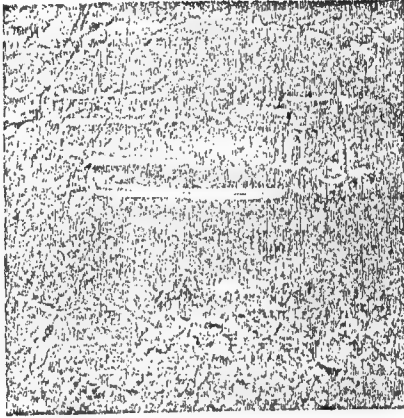
هـ : قالوا في يوم الدين (١٥)

ومن مقال الدكتور « محمد حيد الله » نقل الدكتور « صلاح الدين المنجد » صورتين شكل رقم (٥ - ٦) لهذا الأثر البالغ الأهمية ويحتوى الكتابه التي في شكل (٥) واقتصر على ما هو قد يكون مكتوبا في الجزء الأعلى من (الشكل ٦) وقال : (الكتابه الأولى مسرّه لأسماء كثيرة منها « أنا علي بن أبي طالب » و الكتابه الثانية (انظر الصورة رقم ٥) هي :

آمن وأصبح عمر
وأبو بكر يتوكلان

والجزء الثالث (شكل رقم ٤ - ج ٧ / ١) والشكل رقم (٦) فيكون من ثلاثة أقسام متفرقة المكان : الأول منها غير واضح مفرد بنفسه ويأتي من تحت القسم الثاني ويتكون من أربعة مسطور مترجمة الكلمات غليظة الحروف في بعضها ورق ، بعضها الآخر تتائر دون ترتيب مما يدل على أن كاتبها ليس بذات الكاتب الذي خط يده الكتابة الأخرى التي أخذت مكانها على اليسار وتحترق على عشرة مسطور مكتوبة بخط رفيع غير منظم .

(١٥) ناجي زين الدين، مصور الخط العربي الطبعة الثانية ص ٤ شكل (٣) مكتبة النهضة ببلداد بيروت ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤



شكل رقم ٥ : الجزء الأول من كتابة جبل سلع

من : د . صلاح الدين المنجد

رفضها الآن إلا إذا ظهرت كتابات أخرى بخط أبي بكر وعمر وعلي تحالفها في شكلها . ولم يُسجل تاريخ على هاتين الكتابتين وهو طبيعي لأن المسلمين لم يبدأوا بالتاريخ إلا في عهد عمر سنة ١٦ للهجرة^(١٧) .

ولا ندرى ما هو الدليل الذي استند عليه الدكتور « صلاح الدين المنجد » من أن أساء « عمر وأبي بكر وعلي » هي أساء الخلفاء الراشدين وأنهم هم الذين كتبوا هذه الكتابة بأنفسهم ، ولا ينبغي لنا أن ننفي عنهم

إلى الله من كل

ما يكره^(١٨)

ولقد أخذ الدكتور صلاح الدين المنجد « أساء أبي بكر وعمر وعلي » التي وجدها على هذا الجزء على أنها هي بعينها أساء الخلفاء الثلاثة رضوان الله عليهم ، وهو وإن كان قد أخذ بهذا الرأي عن « حميد الله » فقد أخذه على أنه حقيقة ثابتة لأنه أكد ذلك في قوله : ولا شك أن هذه الفرائض هي من بواكير الخط الإسلامي ولا يمكن

(١٧) د . صلاح الدين المنجد : نفس المصدر ص ٣٠

المرجع المذكور :

أنهم قد فعلوا ذلك لأننا لا نملك أي كتابات أخرى يخطهم ويمكن مقارنتها بها ، وحين يأتي رأي سيادته هكذا دون أن يضع أماننا الدليل الذي يحسم الأمر أثريا أو تاريخيا مؤثقا ، فيمكننا أن نقول : ليست هذه الأسماء هي لبعض أفراد قافلة أو سرية من المسلمين جلست لتستريح في ظلال الجبل وعن بعض من أفرادها أن يكتبوا أسماهم كما هي عادة بعض الناس في كل زمان ومكان ، وحين تكون كتابة الأسماء على هذا النحو هي ضروب من التزجسية فلا شك أن خلفائنا الأجلاء الراشدين يرتفعون بقدرهم ومكانتهم الإسلامية عن مثل هذه الصغائر من الأعمال .

وهذا الجزء من ذلك النقش الأثري الذي حفل بكل هذه الأسماء حين تلقى نظرة موضوعية عليه فلإننا لا نستطيع أن نتفق مع من أدرجه على أنه من « المخريشات » GRAFFITI ، لأن أسلوب وطريقة كتابته تبدو في وضوح مستقيمة وذات حروف منتظمة السياق إلى حد ملحوظ . وهذه الكتابة كما نراها في (الشكل رقم ٥) ليست على وجه التأكيد مما كتب في هذه السنة التي حددها الدكتور « محمد حميد الله » بسنة ٤ هجرية (٦٥٠ م) ، لأنها تبدو بالمقارنة مع غيرها من الكتابات الأخرى المحيطة بها كتابة مختلفة الشكل حسنة الترتيب انسيابية الحروف محدودة بشفة كاتبها واتزان قلمه ، مما جعلها أقرب إلى الكتابة التي ظهرت بعد ذلك في أواخر القرن الثاني الهجري^(١٨) ، ومن هنا يكون في نمط هذه الكتابة الدليل القاطع على أنها على وجه التأكيد ليست من كتابة « أبي بكر وعمر وعلي » وضوان الله عليهم ، كما ذهب البعض في ذلك .

وإذا أخذنا هذه الكتابة على هذه القاعدة الموضوعية فسوف تأني الضرورة أن تصنف حروفها على نحو آخر

لا يتصل بكتابة هذه الفترة المبكرة التي حددها الدكتور « محمد حميد الله » أنها السنة الرابعة من الهجرة . ومن هنا علينا أن نعيد تقييمها من خلال أسلوب خطها ولا سيما من هذه المذات التي ألفها الكاتب لبعض حروفها مثل : السين في كلمة (أمس) السطر الأول ، وفي حرف الكاف في كلمة (بكر) السطر الثاني وفي حرف النون في كلمة (من) ، وفي نفس السطر في حرف الكاف في كلمة (كل) السطر الثالث ، وفي حرف الكاف في كلمة (يكره) السطر الرابع . وهذه المذات في هذه الحروف لا يمكن أن تكون من تصورات كاتب خط عاش في ذلك الوقت لأن هذا النمط من الكتابة يبدو واضحا أنه من عمل خطاط عنك تجاوز المرحلة التي مرت على الخط العربي المحدود الصورة والتصور الذي كانت الحروف تأتي فيه تلقائية منسقة شكلا وحججا وترتيا .

والجزء الثاني من كتابة « جبل سلم » (الشكل ٤ ب) يحتوي على خمسة سطور تكاد تكون معتدلة البنية رغم أن حروفها ليست كلها مقرونة ، وأن البعض نقلها على نحو لا يمكننا أن نأخذ به ، ومن هنا لا يسعنا إلا أن ننقلها هنا حسب ما أمكن من قراءتها .

وتحتوي على خمسة سطور :

١ - لا ١

٢ - ان ان محمد عبده

٣ - برحمت بالله لا اله الا

٤ - ... تولكت وهو رب

٥ - ... العرش العظيم

والجزء الثالث (شكل ٦) ينقسم إلى ثلاثة أقسام الأول والثاني منه يرتبطان معا في حين انفرد القسم الثالث بنفسه عنها .

أربعة آلاف مكررة من الخط الإسلامي الأثري



شكل رقم ٦ : كتابة مخطوطة على جبل سلع ويحتوي على ثلاثة أجزاء

من : صلاح الدين للبعد

الأول : عليه شبه كتابة لا نيتين منها شيئا يذكر إلا بصعوبة ، لا شك أنه اسم لشخص يبدأ اسمه بحرف (العين) ، يلي ذلك القسم الثاني ويحتوي على أربعة سطور كلماتها بين الكبيرة الحجم والمتوسطة تميزت بشكلها المختلف عن كل الكتابات التي من حولها .

حروفها متراكمة تثار بعضها فوق بعض على نحو منتظم الشكل إلى الحد الذي جعل منها مختلفة التشكيل حتى يمكن لنا أن نصفها هي الأخرى أنها ليست من كتابة ذلك العصر المبكر لأن سياقها الخطي يبدو واضحا أنه من كتابة عصر متقدم .
ويحتوي القسم الأول والثاني هو :

ع . . .

ك . .

ويومين

ع . . . ابن ا

ب . . .

وعلى اليسار نجد الجزء الثالث ويحتوي على عشرة سطور مكتوبة بخط رفيع ، يمكن قراءتها على هذا النحو من الشكل الذي جاء به « ناجي زين الدين »^(١٩)

أنا عماره . . أنا

أنا خلف

أنا شبيه بن الأحمر أنا

أنا سهل (أو سهيل)

معمار اجهوتي أسر

عبدالله -

هان عوني به

وأيا ما تكون هذه الكتابة وأيا ما يكون المعنى لهذه الكلمات ذات الحروف المتناثرة التي خطتها يد ذلك العربي على صفحور « جبل سلع » فليس علينا أن نحقق

منها شيئا إلا ورسم الحروف العربية التي كتبت بها ، لأن هذه الحروف حتى وإن كان بينها تفاوت فهي بالنسبة (لعلم الخط العربي) Arabic Palaeography كانت معالم على الطريق تقربنا موضوعيا وتاريخيا من الصورة الأولية للحروف العربية التي كانت سائدة آنذاك ، ومن هنا فسوف نذكر مكتشف هذا الأثر الإسلامي المبكر وهو الدكتور الباحثة « حميد الله » فضله على هذا العلم لأنه وضع على مائدة البحث الأثري مادة علمية ذات أهمية بالغة ، حتى وإن أخذها بعض الدارسين على أنها من (المخريشات) Graffiti ، والذي لا شك فيه أن ما جاء به هذا العالم المسلم الجليل « الحيدر أبادي » كان البعض منه في حقيقته حروفا عربية متطورة لها صفة الخط السلي كان سائدا بين الكتاب المسلمين في (المدينة) في عهد حضرة الرسول صلى الله عليه وسلم وفي عصر الخلفاء الكبار الأربعة المبجلين .

ومن هنا تكون هذه الكتابة التي رقت على « جبل سلع » ومهما كانت صورتها التي ظهرت عليها مقروءة أو غير مقروءة لها معنى قصد به شيء بعينه أو ليس لها معنى على الإطلاق كتبها (أبو بكر) أو « عمر بن الخطاب » رضي الله عنهما أو لم يكتبوها فستبقى هذه الكتابة في أشكال حروفها العربية لما في ذاتها ذلك الواقع النسبي الذي يربط شكل الكتابة من منحنى الواقعة الصورية بهذه العربية المنطوقة على الرغم مما بينها من التباين الكبير الذي يفصل بين هذا وذاك . فحين كانت لهذه اللغة العربية علويتها وبيانها ودررها واستواء وزنها اللفظي ووزن جرسها كانت لغتنا المكتوبة آنذاك في شكلها الظاهر ومن خلال قدرة واستطاعة كاتبها تنفذ حروفها الشكل للترن الأداء لأن الحروف العربية لم تكن قد باحت بسر جمالها للمجهود المسلم حتى ذلك الحين .

(١٩) ناجي زين الدين : المصدر السابق ص ١ و ص ٣٠٦

هجرية (٦٥٠ م) ، ومنذ ذلك الحين سعى الناس في مصر وراء أوراق البردي العربية متقين عنها ما أدى إلى ظهور العديد منها ، سارعت المتاحف والمكتبات العالمية والهيئات العلمية إلى الحصول عليه واقتنائه ، وما برح حتى عكف بعض العلماء على دراستها والكشف عما تضمنته . ولا شك أن مجموعة فينسا هي أفضل المجموعات على الإطلاق لأنها بلغت سبعين ألف بردية دفع ثمنها « الأرشيدون راينر » راعي المجمع العلمي ، وقدمها في أغسطس سنة ١٨٩٩ إلى مكتبة « الفيسر فرانز جوزيف » هدية عيد ميلاده ، وكان العالم الأثري (جوزيف كاراباتشك) مدير المكتبة حيث عاش ما بقي من عمره متفرغاً للمجموعة ينميتها ويُنقش لفاتها المتحجرة ويرمها وينسقها ويخصصها ويدرسها مع كتية من مساعديه العلماء والخبراء إلى أن مات في أكتوبر ١٩١٨ وترك المجموعة ذخيرة غالية لبلده ومزارا

وجاءت خطوة أخرى على الطريق قدمت لنا صورة أثرية مختلفة من الخط العربي اللين الذي عرفه « الشاطبي » صاحب كتاب (الأبحاث الجميلة في شرح العقيلة) باسم « الخط المقور »^(٢٠) ، وهو ذلك الخط الذي نجد أن أحسن ما يمكن أن نضعه أمامنا من صورته التي ترجع إلى العصر المبكر في مصر الإسلامية هو ما كتب على أوراق البردي العربية التي وصل فيها الخط اللين إلى مستوى جيد ومتنظم السياق بعد سنوات معدودات إبان الفترة (الروائية) التي بدأت سنة ٦٤ هجيرية (٦٨٣ م) من العصر الأموي .

والبردي هو هذه الحزمة الحضارية التي كان لها شأنها المميز في مصر القديمة . الذي لم يكن يعرف عنه الكثير منا شيئاً يذكر كأوراق يكتب عليها في مصر الإسلامية حتى ظهر منه برديتان مصادفة سنة ١٨٧٤ . الأولى ترجع إلى سنة ٢٢ هجيرية (٦٤٣ م) والثانية سنة ٣١



شكل رقم ٧ : بردية مكتوبة بالخط اللين مؤرخة سنة ٢٢ هـ - ٦٤٣ م

(٢٠) أبو الهيثم أحمد بن الفلاسني : صحيح الأحسن في صناعة الإنشاء الجزء الثالث ص ١١ طبعة وزارة الثقافة القاهرة ١٣٨٣ هـ - ١٩٦٣

البرديات في حين وضع اهتمامه فيها ونوه عنها في « دائرة المعارف الإسلامية » Enzklopaedie die Islam-Vol.I ، وفي كتابه الفريد (علم الخط العربي) Arabic Palaeography الذى نشره في القاهرة سنة ١٩٠٥ (٢٣) ، وهو ذلك الكتاب المصور النادر الجامع الذى احتوى على بعض ما تفتنيه « دار الكتب المصرية » بالقاهرة من تراث الخط الاسلامى مما كتب على الرق والبردى والورق من القرن الأول الهجرى حتى سنة ١٠٠٠ هجرية . ومن بين هذه المجموعة نجد نماذج الاثنى عشرة بردية أقدمها مؤرخ سنة ٨٧ هجرية (٧٠٧ م) ، وجميعها مكتوبة بالعربية إلا واحدة ترجع الى سنة ٩٠ هجرية (٧٠٩ م) مكتوبة بالعربية مع ترجمة باليونانية Bilingual وكذلك ذهب فضل هذا العالم على « علم البرديات » بأنه « آتاج القرصة » لكارل هانس بيكر C.H. Beker والسيدة نبيه عبود Nabia Abott أن يكتب بحثها عن بردية (قرعة بن شريك) الوالى على مصر سنة ٩٠ هجرية (٧٠٨ م) من قبل الخليفة (الوليد بن عبد الملك) كما يسر السبل أيضا للأمير (ليون جيتان) L. Gaetani حين أعطاه بعض الصور الفوتوغرافية لبعض البرديات العربية فقام بنشرها في « حوليات الاسلام » Annales de Islam وهى المجلة التى عنت بالدراسات الاسلامية في إيطاليا .

ويمكننا أن نقول إنه منذ ذلك اليوم الذى عثر فيه هؤلاء الفلاحون على هذه البقرة التى احتوت على بعض من أوراق البردى العربية ، تكثفت المكتشفات ونقب الباحثون المرتزقة على هذه الأوراق حتى أصبح هناك

للعلماء والمثقفين والسامعين من أنحاء العالم عدا مصر . . . ومن بين هذه البرديات اثنا عشرة بردية ترجع الى عهد « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه (رقم السجل ٥٥٠ - ٥٦٢) وأربع برديات من عهد (عثمان بن عفان) رضي الله عنه (رقم السجل ٥٦٣ - ٥٦٧) (٢٤) .

ومن المحتمل أن يكون الدكتور (أدولف جرهمان) هو أول من حدثنا عن قصة هذا البردى المصري والفلاحين الذين وجدوا هذه الآنية بالقرب من هرم سفارة التي احتوت على بعض لفائف أوراق البردي ، وعمن استحوذ عليها من العلماء وذلك في قوله : لقد استحوذ على هذه البرديات (ب . دروفتي) B. Drovetti ، وسلمها إلى المستشرق الفرنسي المعروف (سيلفستر دي ساسي) Silvestre Sacy فنشر نصوصها وكل ما يتصل بعلم أوراق البردي العربية (٢٥) .

وجدير بنا أن نذكر أول ما نذكر من أوراق البردى العربية المجموعة التى تفتنيها دار الكتب المصرية بالقاهرة ، الآن لها بالغ الأهمية العلمية والأثرية . البعض منها يرجع تاريخها الى عصر الخليفة الأموى (السليد بن عبد الملك) (٨٦ - ٦٩ هـ = ٧٠٥ - ٧١٥ م) ، والبعض الآخر يصعد بها الى العصر المملوكى (٦٤٨ - ٩١٣ هـ = ١٢٥٠ - ١٥١٧ م) اشتراها لها العالم الأثرى « برنارد موريتز » Bernhard Moritz ، حين كان مندبا لهذه الدار ، وبذل كل جهد مستطاع لكى يعرف الدوائر العلمية العالمية بقيمة هذه

(٢٤) الدكتور عائشة عبدالرحمن : قرعة في تاريخنا وثقافتنا ، جريدة الأهرام

Dr. Adolf Grehmann, from World of Arabic Papyri. p. 10 - Royal Society of Historical Studies, Al Maaref press (٢٢) Cairo 1952

Bernhard Moritz, Arabic Palaeography, A Collection of Arabic Texts from the First Century of Hira (till the Year ٢٣) 1000. in the Khedivial Library Cairo 1905.

وامستانبول (تركيا) ، وكذلك في شيكاجو ومنتجان وفلاڤيا (الولايات المتحدة)^(٢٤) .

وحين نجد أن الكثير من العلماء قد تناولوا أوراق البردى العربية بالدراسات المختلفة نجد أن هذه المادة قد أخذت سبيلها بصفة متخصصة عند الدكتور « أدولف جرهمان » ونشر أول ما نشر « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر » Corpus Papyrorum Raineri .

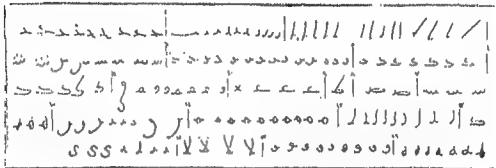
Archiducis Austriae III, series Arabica edit, 1924
و « مجموعة الأرشيدون راينر » تنقسم في فهارس مكتبة الامبراطور « فرانز جوزيف » الى قسمين رئيسين أولها : « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر فينا » .

Collection of Papyrus Raineri Vienna

وتعرف اختصارا Per والمجموعة الثانية هي : « مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر في دليل فهرس فينا سنة ١٨٩٤ » Papyrus Erzherzog Rainer
Fuhrur Durch die Ausstellung, Vien 1894 وتعرف اختصارا Perf .

الكثير منها الذي لا يحمى ، تفرقت بين المتاحف والمكتبات العالمية . أهمها على الإطلاق ما تفتنيه مكتبة « فرانز جوزيف » وهي المجموعة التي تعرف باسم « مجموعة الأرشيدون راينر » Corpus Papyrorum Raineri ولاهمية هذه المجموعة جعلوا الدكتور « كارل واسيل » Dr.K. Wessely والدكتور « أدولف جرهمان » A. Grohmann أمناء عليها وهما من العلماء المتخصصين في « علم البرديات » Arabic Papyrology .

وكان من الطبيعي أن يكون هناك مجموعات متعددة من أوراق البردى العربية في مختلف أنحاء العالم ، حدثنا عنها « أدولف جرهمان » فقال إننا نجدما في القاهرة (مصر) وتونس (تونس) وفي برلين وجنسن وهامبرج وهيدلبرج وميونخ وليبزي (ألمانيا) ، وفي لندن ومانشستر وأكسفورد (إنجلترا) ، وباريس (فرنسا) ، وميلانو وفيرنا (إيطاليا) ، وأسلو (النرويج) ، وليبن جراد وموسكو (روسيا) ،



شكل رقم ٨ : حروف من الحظ الذين مستغلة من مجموعة برديات الأرشيدون راينر .

عن : د . إبراهيم جملال^(٢٥)

A. Grohmann - from the World - P. 2

(٢٤)

(٢٥) الدكتور إبراهيم جملال . دراسات في تطور الكتابات الكوفية على الأبحار في القرون الخمسة الأولى للهجرة لبحث رقم ١ من دار الفكر العربي للقاهرة ١٩٦٩

ومن بين الخمس والثمانين بردية التي ضمنها «أدولف جرهمان» هذا الكتاب لا نجد من بينها البردية الأخرى الميكرة المؤرخة سنة ٣١ هجرية (٩٥٠ م) والتي ترجع إلى عصر الخليفة «عثمان بن عفان» رضى الله عنه ، وهذه البردية قد تناولها في كتابه «مجموعة أوراق بردى الأرشيدون راينر» Corpus Papyrom Raineri III Series Arabica 1905 .

وكان لا بد أن تكون هاتان البرديتان موضع الاهتمام من العديد من علماء هذه الدراسات المتخصصة ، وذلك لأن الحروف العربية التي جاءت فيها كانت معالم على الطريق لدراسة بنية الخط العربى بصفة خاصة ، ولتاريخ البرديات بصفة عامة . وكانت الباحثة السيدة «نيبى عبود» NABIA ABOU من ضمن الذين تناولوا حروف هاتين البرديتين وأضافا إليها صورا أخرى من الحروف العربية من كتب على مختلف الخامات وضمنتها جدولا شاملا غطى فترة زمنية من القرن الثالث وحتى القرن الثامن الميلادى وذهب رأيها وهي تتحدث عن خطوط الفترة الإسلامية ، لقد حصلنا من السنوات العشر الثانية من القرن الأول الهجرى (٧م) على العديد من الكتابات الأثرية استطعنا بها دراسة أشكال الحروف العربية المتنوعة ، وحسب علمنا لا توجد كتابات رسمية موقفة كتبت على الرقّ ترجع على نحو مؤكد إلى القرن الأول الهجرى ، بينما يوجد لدينا العديد من المخطوطات القرآنية كتبت عن الرقّ ، يمتدّ أنها ترجع إلى هذه الفترة المبكرة . ومن حسن الحظ أننا نستطيع أن نكون أكثر تأكيداً فيما يتعلق بأوراق البردى العربية التي أعطينا نوعين رئيسيين من الخط العربى الذى كتب به المسلمون آنذاك ، الأول هو ذلك الخط الذى

وقد أخذت دراسات الدكتور «أدولف جرهمان» ترتبط بهذه المادة الحضارية وتنوع مؤلفاته منها . فصدر له كتابه القيم : (أوراق البردى العربية بدار الكتب المصرية) صدر الجزء الأول منه سنة (١٩٣٤) طبعه أنجليزى وأخرى عربية اشترك معه في ترجمتها الدكتور «حسن إبراهيم حسن» ، وصدر الجزء الثانى والثالث سنة (١٩٥٥) ، والجزء الرابع سنة (١٩٦٧) ، وقام بترجمة الجزء الخامس الأستاذ «عبد الحميد حسن» سنة (١٩٦٨) . أما الجزء السادس فقد صدر سنة (١٩٧٤) وترجمه الدكتور (عبد العزيز الدالى) ، وفي هذا الجزء تناول الدكتور «أدولف جرهمان» البرديات العربية حتى القرن الثالث الهجرى (١٠م) ، وبذلك يكون قد وصل إلى تسجيل البردية رقم (٤٤٤) وهى من «كشف لعقائير مختلفة» .

وكذلك نجد فيما نجد من مؤلفات الدكتور «أدولف جرهمان» مؤلفه (في عالم البرديات العربية) FROM THE WORLD OF ARABIC PAPYRI CAIRO الذى صدر عن الجمعية الملكية للدراسات التاريخية ، تناول فيه خمس وثمانين بردية جاء بها من الماحف المختلفة بدأها بهذه البردية الفريدة المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣ م) وهى هذا التاريخ ترجع إلى عصر الخليفة الثالث «عمر بن الخطاب» رضى الله عنه . ومن ثم استطرد بين هذا العدد من البرديات ليصل بها حتى البردية الأخيرة التى يفر فيها (ثابت بن دينار) الحاكم من بنى (وقع) المقيم يومئذ بالناسية المروقة ببلجسون من أعمال الفيوم ، وذلك في صفر من سنة ست وعشرين وخمسمائة (١١٣٢ م) (٢٦) ، وهذه البردية من مقتنيات «دار الكتب المصرية بالقاهرة» .

بمصر ، واستمر هذا النحوقا ومتبعا حتى أبطله الخليفة
الأموي عبد الملك بن مروان (٦٥ - ٨٦ هـ =
٦٨٥ - ٧٠٥ م) حين عرب الديوان الاسلامي في الشام
ومصر وفارس سنة ٨١ هجرية (٧٠٠ م) . وهذه
البردية أصبحت في عالم البرديات على جانب كبير من
الأهمية لا لأنها إحدى البرديات الاثني عشرة التي بقيت
من عصر الخليفة « عمر بن الخطاب » رضى الله عنه
فحسب ، بل لأن فيها الدليل القاطع على أن « الرقش »
(نقاط الحروف) كان مستعملا منذ ذلك الوقت المبكر
قبل أن يأتى أصحاب تطور الكتابة العربية بمنهجهم
المعروف عنهم^(٢٩) .

وقد تناول الدكتور « أدولف جرهمان » هذه البردية
وجعل منها الحد الفاصل بين ما هو من التاريخ الذى نقل
لنا عن طريق الرواية وبين التاريخ الموثق بالمثل
الأثرى . فقال لقد مضت علينا فترة طويلة من الزمن كنا
فيه نعتمد على أحداث التاريخ الاسلامي المبكر على ما
نقله لنا المؤرخون العرب ، وكانت مفاجأة لنا أننا في سنة
١٨٧٧ اكتشفت مجموعة من الوثائق في مدينة (أهنس)
يرجع تاريخها الى عصر فتح مصر . بعض منها مكتوب
باليونانية والبعض الآخر مكتوب بالعربية واليونانية
Bilingual ، منها هذه البردية التى توجد ضمن
« مجموعة الأرشيلون راينر فينا » (رقم القيد ٥٥٨)
ومؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣ م) والجزء العربى من
هذه البردية يبينو وكأنه الأصل ، والجزء اليونانى ليس غير

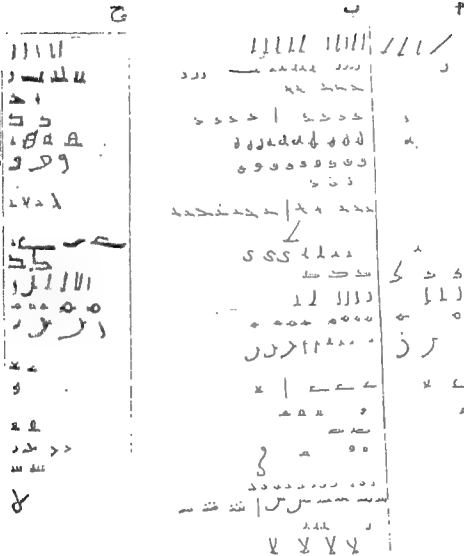
جرى استعماله في المكتابات التى تعرف باسم
« البروتوكول » Protocol^(٣٠) ، والثاني هو ذلك الخط
الخاص بالوثائق ، ويوجد في كل من هذا الخط وذلك
فروق وخلافات واضحة فالنوع الأول نجد المخطوط فيه
أكثر وضوحا ، وهو يشبه الى حد ما المخطوطات القرآنية
المكتوبة بالخط الكوفى ، حتى وإن افتقد الدقة في
الشكل ، أما الخط المستعمل في الوثائق فهو يكاد يكون
أحسن شكلا وأفضل فرقا وأكثر تنوعا وأدق أداء ، وقد
قام « أدولف جرهمان » بدراسة هذه الوثائق الخطية
معتمدا على برديتين من مجموعة (فينا) تعتبران من أقدم
الوثائق الاسلامية التى وصلتنا من ذلك العصر المبكر .
البردية الأولى (رقمها في فهارس مكتبة فينا ٥٥٨)
مجموعة راينر ١٨٨٤ ويرمز إليها بالحروف (PERF)
وتاريخها ٢٢ هجرية (٦٤٣ م) ، والبردية الثانية
(مجموعة راينر ٩٤ فينا) ويرمز إليها بالحروف
(PER) وتاريخها ٣١ هجرية (٦٥٠ م) . أما الوثائق
الأخرى من هذه البرديات التى يرجع تاريخها الى النصف
الثاني من القرن الأول السنوات العشر الأخيرة منه ،
فقد وصلنا من مدينة « أفروديتو بولس » Aphroditto
(كوم أشقوه - مركز أبو تيج - أسيوط) ، وهذه
البرديات تصنف باسم « قرة بن شريك »^(٣١) . انظر
الشكل (٧) .

والبردية الأولى المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣ م)
مكتوبة بالعربية واليونانية Bilingual كالتي أتيناك في
المكتابات الرسمية في السنوات الأولى من عصر الولاة

(٢٧) البروتوكول - (PROT) : كالا ورق الذي يصنع في دور البردي لم يتناول في إحدى الناس من طريق التجارة . ويختلف من عشرين ورقة ملصق بعضها بعضا
وتسمى هذه الأوراق باليونانية : الفاص الأور) وكانت تشتمل على الكتابة الفرنسية التى تسمى الآن « الطرزة »
انظر : الفوق جرهمان . أوراق البردي العربية في دار الكتب المصرية ٤/١ .

وكلمة « طرزة » انظر : دائرة المعارف الإسلامية المجلد الأول الجزء الثالث ص ١٢١ القفزة ١٩٦٣ .
Nahia Abbott, The Rise of the North Arabic Script and its Kur'anic development with a full description of the (٣٨)
Kur'an manuscripts in the Oriental Institute - PP. 15-16. The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1939.

(٢٩) أصبحت تطور الكتابة العربية وتعميقها لتكون سهلة للأعاجم هم : أبو الأسود الدؤلي الخايمي سنة ٦٩ هـ - ٦٨٨ م ، وصلى بن يسمر الخايمي سنة ١٢٩ هـ (٧٤٨ م) ،
ونصر بن عاصم الشامي الخايمي سنة ٨٩ هـ (٧٠٨ م)



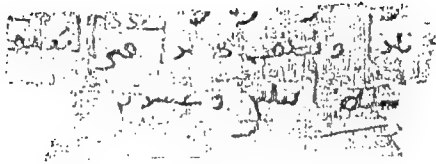
شكل رقم ٩ : ويظهر على :

أ - حروف برقية سنة ٢٢٢ هـ.

ب - حروف برقية سنة ٣٦٦ هـ.

ج - حروف شامدة قبر عبد الرحمن بن عبد الحفيظ سنة ٣٦١ هـ.

عن : N. Abbott



شكل رقم ١٠ : الجزء الأخير من بردية أمس
التاريخ عليها سنة اثنين وعشرين

من - A. Grohmann

العربية وكان غرضه من ذلك هو أن يعطى الدليل القاطع على أن الرقش كان مستعملاً في الكتابة العربية منذ ذلك العصر المبكر قال : « لقد ذكر المؤلفون العرب أن إجماد الرقش أى تنقيط الحروف لم يحدث قبل النصف الثاني من القرن الأول الهجري ، ولكن الحقيقة أن أندم بردى موجود ومؤرخ سنة ٢٢ هجرية المطابقة ٦٤٣ للميلاد المسيحي (من ذخيرة الأمير الكبير رايتز - كما نشر في دليل معرض فينا ١٨٩٤ رقم ٥٥٨) يرينا الرقش على الحروف : ج ، ح ، ذ ، ش . وهذا البردى من خلافة سيدنا عمر بن الخطاب^(٣١) .

ولا شك أن هذه البرديات التي ترجع الى أكثر من ألف وأربعمائة سنة قد محتنتا رؤية واضحة عن صور الحروف العربية اللينة ، وهما طرا عليها من تغير أو هما يمكن أن يستبدل شكلهما من كاتب الى آخر ومن حين الى حين بدلت تتكون في نفس ملكة حسن تصوره لما وثائقه

ترجمة حرفية عنه ، (السطر الأول والثاني والثالث والخامس باللغة اليونانية ، والسطر الرابع والسادس والسابع والثامن باللغة العربية) ، والمحتوى العربى لهذه البردية هو :

٤ - بسم الله الرحمن الرحيم هذا ما أخذ عبد الله [ل] - ه بن جبر وأصبحه من الجزر من أمس أخذنا

٦ - من خليفة تلدرق ابن أبوقير الأصغر ومن خليفة اصططنق ابن أبوقير الأكبر خمسين شاه .

٧ - من الجزر وخمس عشر شاه أخرى أجزرها أصحب سفنه وكتبه ونقله في

٨ - شهر جدى الأول من سنة اثنين وعشرين وكتب ابن حنيد و^(٣٠) »

وكان الدكتور « محمد حميد الله » هو أول من تناول هذه البردية عن « أدولف جرهان » ونشرها باللغة

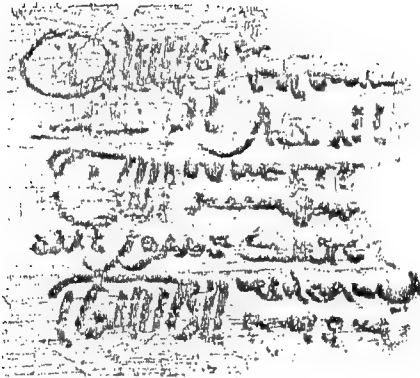
A. Grohmann from the World - PP. 113-114

(٣٠)

(٣١) الدكتور محمد حميد الله : سنة الخط في عهد الرسول والصحابي مجلة ذكر ولان المدد الثالث العام الثاني من ٢٦ تصدرها البيت نابل لاوسير ١٩٦٤

A. Grohmann from the World - P. 82

المصدر المذكور :



شكل رقم ١١ : جزء من بردية دافرا بن شريك ، بالعمرية والبوليائية حروفها منتظمة النسق

عن : ا . ا . جرحان (٣٧)

(٣٧) أدولف جرحان : أوراق البردي العمرية من ١١ ونسخة البردية :

٥ - محمد رسول الله

٦ -

٧ - حينئذ الوليد

٨ - أمير المؤمنين

١ - بسم الله

٢ - الرحمن الرحيم

٣ -

٤ - لا إله إلا الله

في حروف هذه البردية المحفوظة في المتحف الإسلامي بالقاهرة التي ترجع إلى الربع الأخير من القرن الهجري الأول وعليها اسم الخليفة الأموي السادس « الوليد بن عبد الملك » (٨٩ - ٩٦ هـ = ٧٠٥ - ٧١٥ م) . أي في ذلك العصر الذي أصبح فيه « قرّة بن شريك » واليا على مصر سنة ٩٠ هجرية (٧٠٩ م) لقد أثبتت هذه البردية وأسفرت بوضوح عن أن الخط العربي قد خرج عند بعض الكتبة المصريين عن شكله الاتباعي الذي نجده واضحا في بردية « أهنسيا » وأخذ نفسه بصورة واضحة منتظمة النسق ثابتة الأداء ، وهذه البردية التي تعرف باسم « ابن شريك » هي مما عثر عليه على وجه الاحتمال في مسهنة « أنروديتو بوليس » APHRODITO انظر الشكل رقم (٩) .

وهناك من ضمن ما هناك حقيقة نستخلصها من أوراق البردي العربية المبكرة وهي أن في هذه البرديات الأثرية المؤرخة الدلائل القاطعة على أن هذا النسق من الحروف العربية اللينة لم يشق من حروف أخرى سابقة كانت أو معاصرة له . ولا شك أن بردية « أهنسيا » المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (٦٤٣ م) فيها الدليل على أن الخط « العربي اللين » كان قائما من قبل ذلك التاريخ بجانب ذلك النوع الآخر الذي عرف باسم « الخط المبسوط » المعبر عنه باليابس وهو ما لا انخساف ولا انحطاط فيه (٣٣) . ونحسب أن أقول هنا إن في ذلك ما يكفى بأن نلعب عن يقين بأن الخط الذي كتب به الخطاط المسلم هذه البردية الثانية التاريخ ، وهو ذلك الخط الذي عرف فيما بعد باسم « الخط القوي والنسخ » كان من أقدم الخطوط العربية التي استعملها المسلمون . بل يمكننا أيضا أن نقول إن هذه الخط كان هو وحده السابق للخط الآخر اليابس الذي عرف بعد

في رسمها ، ولكن مهما كان من أمر فإن أهم ما أعطته لنا هذه البرديات المبكرة هو هذه الحقيقة التاريخية ، وهي أنه إذا كانت هذه الفترة قد اقتضت إلى التغير الموضوعي الذي يمكن أن يعطى حروفنا العربية نسقا جديدا ، فذلك لأن تصورات كاتب ذلك الزمان كانت محدودة ومرتبطة بما هو قائم من صور الحروف التقليدية التي أخذها عن كتبة أهل (المدينة) احتذاء ومحاكاة واتباعا ، ولم يأخذها هل أي نحو آخر ، وذلك لأن تصوراته الذاتية لشكل الحروف لم يكن لها واقع آنذاك في حسه الداخل ، لأن حساسية الذوقية للحروف العربية لم تكن قد تجاوزت حتى ذلك الوقت مع أي تشكيل فني يمكن أن يكون قد تسرب إلى وجدانه بل ولا حتى إلى خاطره ، وذلك لأنه كان ينقل عن كتابة كتبتها أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم ولم يتجاوز على أن يغير منها شيئا .

ولكن مهما كانت طبيعة الاحتذاء ملححة على كتابت القرن الهجري الأول فإن الحاجة كانت ملححة عليه على نحو أشد لكي يغير من صور الحروف لينة كانت أو يابسة وذلك حين تكسوت في نفسه ملكسة حسن تصور الحروف ، وثائقه في رسمها . وقد جاء ذلك عليه طبيعيا لأنه لم يكن هناك من شيء ليكلف أسام تقدم صور الحروف العربية أو يعوق تطورها داخلها أو خارجها ، فما إن قارب القرن الأول الهجري هل نهايته حتى أصبح التغير من الأمور الحتمية دينيا وحضاريا ، وما هي إلا سنوات معدودات حتى أغلقت الحروف العربية سبيلها لتكتسب نسقا مختلفا لتصبح الكتابة على هذه الخامة الحضارية لها لمسة جمالية ذاتية الإيقاع . وهذا يعني بوضوح أن تصورات الكتاب المسلم قد تلمست لها الطريق فتغيرت وأصبحت مميزة وفارضة نفسها على ذلك القلم الذي أمسك به الكاتب . وهذا ما نجده واضحا

ذلك باسم (الخط الكوفي) ، وهذا ما يجب أن يطرح على مائدة البحث ويخصص له دراسة موثقة .
ونأتى الى إسقاط آخر من الكتابة العربية المبكرة التي نقترن فيها صور الحروف وتشكل وفقا لطبيعة الحماة التي كتب عليها الكاتب . فبعد أن كانت الحماة من ورق البردي الناعم ، أصبحت هنا صلبة خشنة عصية التناول لأنها كانت من الحجر ، وليس ملمس الحجر مثل ملمس الورق . وحين نجد الرقش قائما على حروف ما كتب على أوراق البردي هناك لا نجد له وجود على الاطلاق في هذه الكتابة التي نقشت على الأحجار .

والمثل هنا من العصر الاسلامي المبكر أيضا ، نأتى به مما كتب فوق شاهد قبر وجد في مدينة أسوان خاص بعبد الرحمن بن خير الحجري أو الحجري (الحجازي) كما ذهب باسمه مكتشفه الأثرى المصرى محمد حسن الهوارى (وعرفه بأنه أقدم أثر اسلامي ثابت التاريخ)^(٣٤) .

ويحتوى شاهد قبر عبد الرحمن بن خير على ثمانية سطورهى :

١ - بسم الله الرحمن الرحيم هذا القبر

٢ - لعبد الرحمن بن خير الحجري اللهم اغفر له



شكل رقم ١٢ : شاهد قبر عبد الرحمن بن خير الحجري
مؤرخ ٣١هـ - ٦٥٢م . لنصف الاسلامى بالقاهرة ١٥٠٨/٢٠
عن : كتايف لنصف الاسلامى بالقاهرة

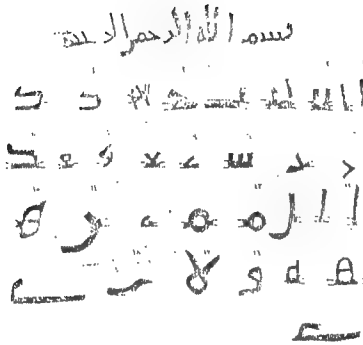
بسم الله الرحمن الرحيم
 هذا ما كتبه
 وأدخله في رحمة منك وإنا معك
 / استغفر له إذا قرأ هذا الكتاب
 وقل آمين ص ١١
 الحمد لله حمد راع
 حمد رسول الله و
 بلس

شكل رقم ١٣ : شاهد قبر عبد الرحمن بن خير مغول من الأصل
 من : خليل يحيى تلي

كما أنه لم يبدل منه شيئا . وبدفعنا الى ذلك الرأي أنه إذا
 قلنا بين حروف هذا الشاهد الحجري وحروف البردية
 المؤرخة سنة ٢٢ هجرية (الشكل رقم ١١) فلن نجد
 أن هناك تفاوتاً ما في الواقعة الخطية ، إنما الفارق يتمثل
 فقط في الأداء التطبيقي . وهذا قد تأق بسبب أن
 الصانع كان متعترا وغير متمكن من صنعته ، وهو وحده
 يكون المسئول عن ذلك المستوى الهابط وليس الكاتب
 الذي كتب له هذه الكتابة الذي يبدو من أسلوب تناوله
 للحروف أنه لم يكن بالكاتب الذي لا يحسن الكتابة .
 بل كان على وجه التأكيد متمرسا وعارفا بصور الحروف
 العربية التي كانت سائدة في النصف الأول من القرن
 الهجري الأول الذي كان أسلوب الكتابة يجري على قلم
 الكتاب المسلمين على هذا النحو حتى نهاية القرن
 الهجري الأول وأوائل القرن الثاني .
 ويمكننا أن نعطي الدليل على سوء الكتابة مصدره
 النحلات وليس الكاتب ، إذا ما عقدنا مقارنة بين

- ٣ - وأدخله في رحمة منك وإنا معك
- ٤ - واستغفر له إذا قرأ هذا الكتاب
- ٥ - وقل آمين وكتب هذا
- ٦ - لكتاب في جدي إلا
- ٧ - خر من سنت إحدى و
- ٨ - ثلثين

وهذا الشاهد ، يحتوي على ثمانية سطور جماعت
 الأربعة الأولى منها متماسكة الكلمات تكاد الحروف فيها
 تكون مستقيمة الى حد ما ، ليس بينها فراغ يذكر . أما
 السطور الخمسة التالية فقد تجمعت كلماتها وتناثرت
 فوق الحجر حيثما اتفق غير مستقرة في مكانها التي ينبغي
 لها أن تكون فيه ، ورغم ذلك فمهما كانت حروفها على
 هذا القدر من السوء فأسلوب الخط بصفة عامة يدل على
 أنها من كتابة القرن الأول الهجري . لأن كاتبها كما يبدو
 واضحا من طريقة تناوله للحروف ، إنه قد ألزم نفسه
 بأسلوب الخط الذي كان سائدا في عصره ، لم يخرج عنه



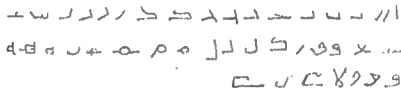
شكل رقم ١١ : تحليل لاجمدي لحروف
شاهد قبر عبد الرحمن بن خير كذا أخته العفراء

عن : د . إبراهيم جمعة ١٣٩١

السنوات التي تفصل بينها وهي حوالي ٣٣ سنة ، وهذا التطابق نجد واضحا بين حروف الجيم والذال والزاي والعين والقاف والكاف والميم والنون وكذلك في الياء المفردة التي جعلها الكاتبين ممتدة بينما تحت كلمة السعدى أو « الأشعري » السطر الثامن في شاهد قبر « ثابت بن زيد » وفي كلمة « احدى » السطر السابع على شاهد قبر « عبد الرحمن بن خير » .

الحروف المسئلة من شاهد هذا القبر ياخري نجدها على شاهد قبر « ثابت بن زيد الأسعدي » أو « الأشعري » (٣٦) ، المؤرخ سنة ٦٤ هجرية (٦٨٤ م) انظر الشكل رقم ١٤) .

فإننا سوف نجد أن الكثير من الحروف في كليهما متطابق في الشكل وفي طريقة الأداء الخطي رغم هذه



شكل رقم ١٥ : حروف الأبجدية العربية مستقاة من شاهد قبر عبد الرحمن بن خير
منطقة السياق للمقارنة

من عمل المؤلف

(٣٥) الدكتور إبراهيم جمعة : نفس المصدر لوسنة ص ١٣٢

(٣٦) الدكتور صلاح الدين المنجد : نفس المصدر ص ١٠٤

بسم الله الرحمن الرحيم
 الله و كبر كبراً
 الحمد لله كبراً وسجراً
 لله بكراً وأصللاً
 طويلاً اللهم رب
 جبريل وميكائيل واسر
 قلا عمر لسك مريدك
 الأسكن ما بعدك من
 كسه وما بعدك ولم قال
 آمين رب العالمين

وكس هذا الخيع
 سوال مرسته اربع و
 سلس

نكال رقم ١٦ : شاهد قبر ثابت بن يزيد الأشعري
 من . Burchardt

- ١ - بسم الله الرحمن الرحيم
- ٢ - الله أكبر كبراً وا
- ٣ - الحمد لله كبراً وسجراً
- ٤ - الله بكراً وأصللاً
- ٥ - طويلاً - اللهم رب
- ٦ - جبريل وميكائيل واسر
- ٧ - قلا عمر لسك مريدك
- ٨ - الأسكن ما بعدك من
- ٩ - كسه وما بعدك ولم قال
- ١٠ - آمين رب العالمين
- ١١ - وكس هذا الخيع
- ١٢ - سوال مرسته اربع و
- ١٣ - سلس

الحظ اللين ولا هي من الخط البابس كما أنها ليست من الخط الكوفي في شيء . ولا ينبغي لها أن تكون . بيد أن الباحثة الأمريكية السيّد « نبيه عبود » حينما تناولت كتابة هذا الشاهد قالت عنه « إنه ليس من الخط المكي وإنما هو بكل ثقة يمكننا أن نعتبره من الخط الكوفي البدائي »^(٤٠) .

ونأتي إلى النموذج الرابع حين يتقدم بنا الزمان الهجري ليصل بأحداثه الجسام إلى ما قبل منتصف القرن الأول بسنوات معدودات ، عندما انبثق مآكان غثيا في أعماق بعض النفوس من صراع دام وأوقات عصيبة وحالة قلقه أعقبها ظهور دولة عربية جعلت من نفسها خلافة قيصرية معربة أقاليمها ذاهية من « بني أمية » . وهم من هؤلاء العرب الذين كانوا يأخذون أنفسهم بأسباب الحياة الدنيوية وحدها في يثبتوا وجودهم بين البطون العربية على أنهم سادة قومهم . ومن هؤلاء « الأمويين » نأتي بالنموذج الأثري الرابع نستكمل به بنية الخط العربي المبكر . وهذا المثل نجده أماننا منقوشا بحروف ذلك الزمان على لوحة تذكارية هي الأولى من نوعها في تاريخ الحضارة الإسلامية . وقد وضعت على (السُد) الذي بناه مؤسس الدولة الأموية « معاوية بن أبي سفيان » (٦٠ هـ - ٦٦٠ هـ - ٦٨٠ م) بالقرب من مدينة « الطائف » سنة ٥٨ هجرية . (٩٨٠ م) .

ويتداعى بنا هبوط الشكل التطبيقي للحروف العربية التي على شاهد قبر « ابن خير » بقول مأثور عن « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه حين نظر إلى مثل هذا الأداة من الكتابة الهابطة المستوى فقال : « شر القراءة المهدمة وشر الكتابة المشق »^(٣٨) ، و « خط المشق » إن أخذ له فيها بعد معنى آخر يدل على نوع من الكتابة السريعة الأداة ، ومن ثم أخذ فيها بعد في العصور المتقدمة معنى مختلفا قصد به « نموذج الأستاذ » ، فقد كان « المشق » في ذلك الوقت المبكر يعني هذا الضرب من الكتابة التي تأتي فيها الحروف مبثرة السطور ، متثرة الشكل ، هابطة المستوى ، ولاشك أن هذه الكتابة المسجلة على هذا الشاهد هي المثل الواضح عن « خط المشق » الذي قصد « عمر بن الخطاب » رضي الله عنه « وكان أهل الأنبار يكتبون المشق وهو خط فيه خفة . والضرب تقول « مشقه بالرمح » إذا طعنه طعنا خفيفا متتابعاً . قال ذو الرمة :

لكر بمشق طعننا في جواشئها

كأنه الأجسر في الانقبال يمتسب^(٣٩)

وهذه الحروف التي نجدها على شاهد قبر « عبدالرحمن بن خير » حين نكتب على صورتها التي يجب أن نكتب بها هي من صور الكتابة العربية التي تأتي بين خطين وتتراوح بين نوعين ، لأنها كما تبدو ليست من

(٣٨) أبو حيان التوحيدي : رسالة في علم الكتابة . تحقيق فرائز روزنثال . ل :

Ars Islamica - Vol XII-XIV Abu Haiyan Al Tawhidi on penmanship - P. 25 University of Michigan 1968

(٣٩) أبو التمام عبيد بن العزير البغدادي : كتاب الكتاب وصناعة الدواة والقلم وتصريفها ص ١٢٠ تحقيق د . سوريال

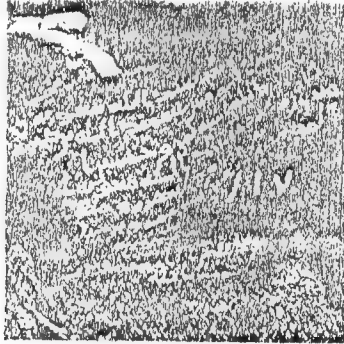
Le livre des Secrétares de Aboul lah Al-Bagdadi par Dominique Sourdel, Bulletin d'études Orientales Tom XIV années 1952-54-Institut Français de Damas, Damas 1954

N. Abott. Idim, P. 19

(٤٠)

وليس هذا من الواقع في شيء لأن « عمرو بن العاص » لم يكن له أدنى شأن « بسد معاوية » ولا بأحداث هذه المنطقة العربية من الإمبراطورية الأموية . وهذه الكتابة التاريخية التي وجدت في هذه المنطقة العربية لم يتح لها أن تبحث علميا إلا بعد سنوات من صدور كتاب « في منزل الوحي » حين تناولها للتخصص الأثري الأستاذ « جورج سي . مايلز » G.s.Miles في مقال نشره في « مجلة دراسات الشرق الأوسط » تحت عنوان « نقوش إسلامية مبكرة بالقرب من الطائف بالحجاز » (١٩٤٨) (٤٧) .

وكان الدكتور « محمد حسين هيكل باشا » (٤١) هو أول من تحدث عن « سد معاوية » إثر رحلة قام بها لمدينة « الطائف » ونقل لنا عن هذه الكتابة التي سجلت عليه في مؤلفه « في منزل الوحي » (١٩٣٧) قال : « عرفت الأواسط العلمية بهذه الكتابة التي سجلت على « سد معاوية » حين أُنحِل لها « عبدالله باشا ناجي » في أوائل هذا القرن صوراً فوتوغرافية وأرسلها إلى مصر حيث حلت رموزها فإذا فيها « أمر ببناء عمرو بن العاص بأمر أمير المؤمنين معاوية بن أبي سفيان » .



شكل رقم ١٧ : كتابة سد معاوية للتذكارية قللا من مابها
من : د . صلاح الدين المنجد (٤٨)

(٤١) الدكتور محمد حسين هيكل باشا : في منزل الوحي ص ٣٤٢ الطبعة الرابعة ، دار المعارف القاهرة ١٩٣٩ .

ساحلية :

الدكتور محمد حسين هيكل : غني عن التعريف لأجيال عصر السوية بالإيمان والثقافة ، كانت له شهرة واسعة في حقل السياسة والأدب والصحافة خزين الإنتاج الفكري والأدبي : « زينب » سنة ١٩١٤ (دون أن يذكر اسمه عليها) ، « جنان جاك روسو » سنة ١٩٢١ ، « في أولقات الفراغ » ١٩٢٥ « عشرة أيام في السودان » ١٩٢٧ ، « تراجم مصرية وعربية » ١٩٢٩ ، « ولدي » ١٩٣٣ ، « حياة محمد » ١٩٣٥ ، « في منزل الوحي » ١٩٣٧ ، « الصديق أبو بكر » ١٩٤٢ ، « حبر الفارقة » ١٩٤٥ ، « عثمان بن عفان » ١٩٤٥ ، « الحكومة الإسلامية » والإيمان والعرفة والفلسفة « الشرق الجديد » « ذرة الألب » .

(٤٢)

G.C Miles, Idim P. 240

(٤٣) الدكتور صلاح الدين المنجد : نفس المصدر شكل ٥٥

وعن « جورج سي . مايلز » نقل الدكتور « محمد حميد الله » الكتابة التهجائية التي عليه ، بذلك يكون هو أول من نقل ذلك بالعربية وذلك في قوله : نشر جورج مايلز مقالا مصورا عن كتابة وجات على سد قريب من الطائف .

تقرأ عليها ستة سطور ما يلي :

- ١ - هذا السد لعبدالله معوية
 - ٢ - أمير المؤمنين بنه عبدالله بن صفخر
 - ٣ - بإذن الله لسته ثمن وحسين ا
 - ٤ - هم اغفر لعبدالله معوية ا
 - ٥ - مير المؤمنين وثبته وأنصره وبتع ا
 - ٦ - لمؤمنين به . نتب حباب^(٤٤)
- يبد أن اهتمام الدكتور « محمد حميد الله » بهذه الكتابة

المبكرة التي وجدت على « سد معاوية » كان منصرفا على أهمية وجود « رقص » سأل في حروف هذه الكتابة فأحصاها وذكرها بالتفصيل فقال : « ويقول صاحب المقال إنه يوجد رقص على إحدى حروف كلمة ، يعني في السطر الأول على ي من معوية (معاوية) وفي السطر الثاني على ب - ن - ي بنه (بناء) ، وفي السطر الثالث على ت - ن - ي من ثمن وحسين (ذلك) ، والسطر الرابع مع احتمال الرقص على كلمة اغفر ، وفي السطر الخامس على ت - ث من ثبته وكذلك ن من أنصره ، وت من متع ، وفي السطر السادس على ن - ي مع احتمال ن من المؤمنين وب الثانية من حباب ما يمكن أن تقرأ جناب أيضا والرجل غير معروف (وهذا على كتابة من سنة ٥٨ هـ - ٤٥١) .

للكمال السد لنسك الله معوية
 حامد المومس بنه عبد الله برظهر
 مأكبر بالله لسهه ثمر وخمسبر
 اللهم اغفر لعدك بالله معوية
 صد المومس وثبته وانصره وبتع
 لمومسبره كلب عمرو برحباب

شكل رقم ١٨ : الكتابة التذكارية على سد معاوية مؤرخة سنة ٥٨ هـ
 عن الشكل السابق^(٤٦)

(٤٤) الدكتور محمد حميد الله : صيغة الكتابة ص ٢٦

(٤٥) نفس المصدر : ص ٢٦

(٤٦) الدكتور صلاح الدين المجدد : نفس المصدر ١٠٢

المصدر المذكور

لحمته من الفن الخالص ، وسداه من صفاء النفس ونقاء القلب وطهارة السيرة .

ولا ريب أن هذه النماذج الأربعة من الكتابة العربية ليست إلا من بعض ما حفظه الزمان لنا من الكثير الذي اندثر بفعل فاعل أثيم ، وضاع في المتاهات المظلمة وتشتت بين المتاحف ، ورغم ذلك فقد أعطانا هذا الكم المتواضع الذي بقي لدينا أو تسرب إلى أبدنا إسقاطا موضوعيا واضحا كل الموضوع عن هذه المادة الحضارية الإسلامية التي كانت بدايتها على يد هذه الصفوة المختارة من كتبة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، الذين جاء عليهم ذلك الحين الذي جلسوا فيه سنة ٣٢ هجرية (٦٥٢م) ليكتبوا (المصحف الإمام) الذي كانت كتابته في مسجد « المدينة » بداية لمدرسة الخط الأولى في الإسلام ، وهي هذه المدرسة التي ما برحت أن ارتفعت بصور الخط الإسلامي ليصل على أيدي الرواد الذين جاءوا من بعدهم ثم إلى المحقق الكبير الأستاذ « أبو رعل محمد بن علي بن الحسن بن مقله » (٢٧٢ - ٣٢٨ هـ = ٨٨٥ - ٩٣٩م) الذي وضع لخطنا الإسلامي القاعدة والقانون وألزمه المنهج المدرسي . وحين مضى أستاذ الخط جاء من بعده « علي بن هلال » المعروف باسم « ابن البواب » للتوفي سنة ٤٢٣ هجرية (١٠٣٠م) الذي طبق أسلوب « ابن مقله » بل وزاد عليه وأضاف وأعطاه صفة جديدة ، ثم جاء من بعده « ويعد قرنين من الزمان - أبو الدر أمين الدين ياقوت المستعصي » المتوفى سنة ٩٩٨ هـ (١٢٩٨م) ، وهو ذلك المجدد العباس الذي عاش في بغداد إبان ذلك الزمان العصيب الذي سحق فيه المغول الأشرار الدولة العباسية . ولكن رغم هذه الأعاصير الهوجاء التي حلت على المسلمين في هذه البقعة الحضارية من الشرق الإسلامي ، فقد شاء الله لهذا « ياقوت » أن يفجر ينبوع التجويد ليتدفق السيل في مدارس ظهرت في كل أنحاء العالم الإسلامي

وقراءة « ج . س . مازيز » لهذا النقش الأموي أخذا من عنه الدكتور « أدولف جرحمان » وضمها كتابه « نصوص من الكتابات المنقوشة » - Texte Epigraphique (1962) que

وإذا كنا قد تناولنا في هذا المقال نماذج من الكتابة العربية المبكرة ، بداية بهذه التي نقشت على « جبل سلم » التي من المحتمل أن تكون قد سجلت ٤ هجرية (٦٢٥م) (الأشكال ٤ - ٥ - ٦) وأعقبناها بهذه الكتابة التي على « بردية أهناسيا » ٢٢ هجرية (٦٤٢م) (الشكل ٧ - ٨ - ٩ - ١٠) ، ومن ثم تناولنا الكتابة التي على شاهد قبر « عبدالرحمن بن خير » ٣١ هجرية (٦٥١م) (الأشكال ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥) وأضفنا إليها هذه الكتابة التذكارية التي على « سد معاوية » ٥٨ هجرية (٦٧٨م) (الأشكال ١٧ - ١٨) ، فهذه النماذج الأربعة التي بلغ مداها الزمني نصف قرن ، فإننا بذلك نكون قد وضعنا على عاتق البحث المنهجي ، المدخل الذي سوف ننضله من أجل فن من فنون الإسلام ، بالإضافة إلى أن هذه النماذج قد وضعت أمامنا أن الحروف العربية إبان هذه الفترة لم تتغير ولم تتبدل شكلا ولا نطقا ، بل ظلت طويلا القرن الأول الهجري على ما هي عليه ، وقد دل ذلك على أن كتاب هذه الفترة لم يكن يسايرون التقدم المذهل الذي كان يطرح نفسه على كافة النشاط العقلي والوجداني . بينما كان الفكر الإسلامي عند أصحاب المنهج الإيماني يتلخظ منطقا من قاعدته الراسخة ليربط العقيدة الإلهية بسلوك الإنسان وبأعماله الحضارية . وقد احتذى بعض شعراء ذلك العصر هذا المنهج فارتفعوا بقصائدهم عن هوى النفس وربطوا تصوراتهم الفنية بحس ذوقي وفي متأثر بالبعد الديني الذي أخذوه عن رجال الدين ، لأنهم أدركوا عن يقين أن الشعر ليس نغما من النظم ولا صياغة قالب إنما هو في حقيقته البعد الرابع الذي تتكون

تعالى جلّت قدرته قد أطلع المجدد المسلم النقي على سر
نظم الحروف فكتب « اسم الجلالة » على هذا النحو من
السياق المبدع الذي جعل الشكل والمضمون للخط
الإسلامي كلاً لا يتجزأ .

شرقاً كان أو غرباً ، أخرجت عباقرة الخطاطين الذين
جرى مداد أقلامهم كأنه النور المنساب فوق صفحات
ناصعة بيضاء . تمثلت في خطوط عربية لم يكتب مثلها في
أي حضارة إنسانية سابقة كانت أو لاحقة وذلك لأن الله

الله لطيف بعباده
سبحانك عنقرّب

شكل رقم ١٩ : لوحة بخط الصليبي التركي للمجدد كمال بتتاي Kemal Batenay بول سنة ١٤٠١ هـ - ١٩٨١

من مقتنيات المؤلف

من الشرق والغرب

إن الغرض من كتابة هذا البحث هو تحديد وضع الأدب للمعاصر في بلاد المغرب عامة وبوجه خاص الأدب الناطق باللغة الفرنسية ، والذي أثار منذ ظهوره جدالا عتيفا ، استمر إلى يومنا هذا .

إن من المسلم به أن اللغة القومية في بلاد المغرب هي اللغة العربية ، وأن هناك العديد من الأعمال الأدبية القيمة التي كتبت باللغة القومية ومع ذلك توجد أيضا أعمال كثيرة كتبت باللغة الفرنسية ، وقد بدأ الانتاج الأدبي باللغة الفرنسية منذ سنوات طويلة فقد كان من آثار الاستعمار الفرنسي لبلاد شمال أفريقيا أن أصبحت اللغة الفرنسية تدرس في جميع مراحل التعليم ، وفي أحيان كثيرة كانت تتغلب على اللغة العربية ، الأمر الذي أدى بالكتاب إلى الكتابة باللغة الفرنسية لجهلهم بالعربية ، وأصبحت اللغة الفرنسية هي الاداة الوحيدة التي في حوزتهم لكي يميروا عيا يكمن في أعماقهم ، وكانوا يوجهون الحديث أساسا إلى المستعمر الفرنسي باللغة التي يفهمها وهي لغته الشخصية .

وبعد انتهاء الاستعمار وحصول هذه الدول على استقلالها ، استمرت هذه الأعمال الأدبية باللغة الفرنسية إلى يومنا هذا .

ولذا بدا لنا من الضروري أن نحدد وضع هذا الأدب وخاصة بعد ازدهار الأدب القومي الناطق بالعربية .

وقبل أن نبدأ في دراستنا هذه يجب أن نحدد ماذا نعني بالأدب المغربي الناطق بالفرنسية : هو الأدب الذي ولد في تونس والمغرب والجزائر والذي انتجه كتاب من سكان البلاد الأصليين الذين ولدوا في المجتمعات العربية البربرية أو اليهودية ، أو كتاب فرنسيو الأصل ولدوا في بلاد المغرب واختاروا الجنسية المغربية . والحق أن هؤلاء الكتاب الذين اطلق عليهم « الكتاب المغاربة من أصل أوروبي » ليسوا كثيرين ونذكر من أهمهم : جان سينالك ، هنري كريبا ، وأنا جريكي ، وقد اختاروا الجنسية الجزائرية .

الأدب المغربي الناطق بالفرنسية بين الأسس واليوم

ضحى محمد بشيحه *

* أستاذ الأدب الفرنسي والأدب المقارن بكلية الآداب جامعة الإسكندرية .

وقد كتب الأدباء المغاربة بالفرنسية على الرغم من أنهم ليسوا فرنسيين إذا يمكننا القول منذ البداية إنه أدب كتابته أو لغته فرنسية ولكن تعبيره ومضمونه مغربي .

ويجب أن نتجنب الخلط بين هذا الأدب وأدب آخر كان موجودا قبله بزمان طويل ، وكان يطلق عليه أدب مغربي ولكنه في الواقع أدب فرنسي ، أنتجه كتاب فرنسيون جاءوا إلى شمال أفريقيا وعاشوا فيها فترة من الزمن ، وهذا الاتجاه نحو « المغربية » بدأ في مستهل القرن التاسع عشر . فقد كانت الجزائر خاصة وبلاد المغرب عامة « أرض الفتوحات » ، وكذلك « أرض الاحاسيس الجديدة » التي كانوا قد عرفوها من خلال أقاصيص العسكريين والكتّاب الرومانسيين الذين جاءوا إلى الجزائر سيحيا يبحثون عن مشاعر جديدة ، وقد وصف الكتّاب جان ديور هذا الأدب بقوله :

« أدب مجلوب وغريب يتكون من صور عن الصحراء والمستعمرين والفرسان والقضاة ، أدب الكارت بوستال أي البطاقة البريدية »^(١) .

وقد بدأت المرحلة الثانية في تاريخ هذا الأدب الذي أنتجه كتاب فرنسيون جاءوا إلى الجزائر ، حوالي عام ١٩٥٠ ، فقد كانت الجزائر تعتبر جزءا من فرنسا ، وقد ادعى بعض الكتّاب من أمثال لويس برتراند أنهم جاءوا إلى الجزائر للبحث عن أجدادهم ، وكانوا ينظرون إلى أصحاب البلاد الأصليين ، كأنهم غير موجودين ، بل أكثر من ذلك ، فإين ابن البلد الأصلي كان يعتبر في نظرهم « عدوا » لم ينس شيئا ، لم يغفر شيئا ولا يريد الاستسلام »^(٢) .

وهناك مظهر ثالث لهذا الأدب الذي يطلق عليه أدب مغربي ، تزعمه الكتّاب روبري آرنو الذي كان يكتب

تحت اسم روبري راندو ، والذي كان أول من دعا على خلق ذاتية أدبية جزائرية ، بعد أن ندد بإنتاج من سبقوه ووصفه بأنه « أدب مرحلي » وقد قال :

« يجب أن يكون هناك أدب مبتكر في شمال أفريقيا لأن الشعب الذي يمتلك حياته الخاصة ، يجب أن يمتلك أيضا لغة وأدبا متميزين »^(٣) .

وعلى الرغم من بعض التصريحات الطنانة التي أدل بها بهاراندو ، فإنه لم يستطع أن يخفي وجود « سوء تفاهم كامن ومستتر بين الغرب وأفريقيا »^(٤) .

وخلال كل هذه الأعوام ، نلاحظ عدم وجود أساء لكتّاب مغاربة ، « يغفرون أنفسهم على ساحة الأدب ، ومن جهة أخرى نجد أن النقاد كانوا يبدون متشدين تجاه هذا التيار الفرنسي الجزائري . بل إن الكثير منهم كانوا يرفضون الاعتراف به أو بانتمائه إلى الأدب الجزائري ، وعلى سبيل المثال نجد الناقد بيير مارتينو يصرح عام ١٩٣٠ أن هذا الأدب « يريد أن يكون فرنسيا قبل كل شيء . فهو مطابق لصورة المستعمرة القريبة من العاصمة التي ترتبط بـ« إبط عديدة ، منها المادية والمعنوية والاسموية »^(٥) .

أما الناقد جبرييل اوديزيو فيقول عام ١٩٥٣ : « ليس هناك ، ولم يكن هناك قط أدب جزائري . ونحن نعني بذلك أنه لا وجود إلى يومنا هذا الأدب مستقل بذاته وذو خصائص مميزة ، يؤكدها وجود لغة ودولة جزائرية بمعنى الكلمة »^(٦) .

ومع ذلك فإن الأدب المغربي كان موجودا في ذلك الوقت ففي الفترة ما بين ١٩٢٠ ، ١٩٤٥ ، شاهد المغرب ظهور نحو عشرة من الكتّاب الذين انتجوا الروايات والقصص القصيرة التي تتميز جميعها بنفس

(١) جان ديور ، الأدب للمغرب الناطق بالفرنسية ، مقدمة عليه وحضر للكتاب ، أنار ، دار نشر لسمان ، ١٩٧٣ ، ١٩٤١ ، صفحة ١٤ .

(٢) موديس ديكور ، « لويس برتراند والجزائر » ، في : إفريقيا ملبسبون لجنوبيون ، العدد ١ ، يناير ١٩٤٧ .

(٣) روبري راندو ، « افركة الأدبية في شمال أفريقيا » ، في : فيل ليرسر ، العدد ١٧ ، نوفمبر ١٩٢٠ ، ص ٣٨٠ إلى ص ٣٥٨ .

(٤) روبري راندو ، الأستاذ مارتان ، برجوازي صغير من الجزائر ، الجزائر ، كونييه ، ص ٥٤ - ٥٧ .

(٥) بير مارتينو ، « الأدب الجزائري ، تاريخ وتطور » ، في : الجزائر ، ١٨٣٠ - ١٩٣٠ ، باريس ، السكنا ، ١٩٦١ ، ص ٣٦٦ .

(٦) جابر بيل لوديزيو ، أوجه الجزائر المختلفة ، باريس ، ١٩٥٣ ، ص ٤٧ .

شخصيا : فالمتعمّر ليس مستعمرا غاشيا ولكنه أتى لكي يساعد على ارتقاء شعب كان من قبل فريسة للهمجية كما امتدحوا عدالة الحاكم الفرنسي . وحتى إذا حدث ونجّر أحدهم على الشكوى من سوء الإدارة الفرنسية في الجزائر ، فسرعان ما كان يهزي نفسه قائلا إن فرنسا الأم ليست كذلك وإنما لو علمت بذلك لتداركت هذه الأخطاء .

مثل هؤلاء الكتاب كانوا من أنصار فكرة إيجاد دولة جزائرية فرنسية ، لكن مع الإبقاء على الإسلام كدين وعقيدة . فترى على سبيل المثال أحد الكتاب ويدعى محمد عزيز قصوص (توفي عام ١٩٦٥) وهو أشد أنصار فكرة إيجاد دولة الجزائر الفرنسية ، يعترف أن الجزائريين ما زالوا يبعدين كل البعد عن المساواة بين « الوطن الأم » و « الجزائر المسلمة » . وقد كتب « لن تكون الجزائر أبدا فرنسية بصورة كاملة إلا إذا منح المثقفون المسلمون فيها حقوق المواطن الحر . وأصبحوا حلقة وصل بين فرنسا التي كانت مريتهم ، والجزائر المسلمة التي سوف تستمر في كونها أهم .

إذا هذا التشابه التام بفرنسا لم يكن كاملا وذلك بسبب الارتباط الفطري القوي بالأصل .

وقد خاطب هؤلاء الكتاب القراء الفرنسيين باللغة الوحيدة التي يفهمونها وهي اللغة الفرنسية محاولين في أعمالهم أن يتفنوا بأفضل فرنسا الأم الحنون التي لم تبخل على أبنائها الجزائريين بالعلم والمناخ العديدة ، ومن جهة أخرى كان هؤلاء الكتاب يتبارون في الكتابة بلغة سليمة دون أي أخطاء لغوية ، معتقدين أنهم بذلك قد أصبحوا فرنسيين ، وعلى حد قول هنري كيريا ، كانوا مدفوعين بالرغبة في أن يبرهنوا لأنفسهم أنهم قادرون بدورهم على استعمار لغة المستعمّر (٧) ،

وقد يكون هذا صحيحا بالإضافة إلى الرغبة الملحة في البرهنة على أنهم « تلاميذ نجباء » .

الروح والفكر ، فهي أعمال ذات هدف أخلاقي وعرفي وقد كتب جان ديوي في هذا الصدد :

« مؤلفو هذه الأعمال يخاطبون الفرنسيين . وإذا كانوا ينتقدون أحيانا ، ولكن بحذر وحساب ، الأثر السيء للاستعمار على الأخلاق (إدمان الخمر خاصة) ، فهم لا ينسون أبدا إضافة العيارات الكريمة عن أفضله وعن الوطن الأم . ويمكننا أن نقول إنهم ينظرون إلى مجتمعهم بنظرة المستعمّر (٨) .

ولم ينظر هؤلاء الكتاب إلى فرنسا على أنها بلد العدو ، بل العكس هو الصحيح فهي البلد الصديق الذي يندق على الجزائر بالنافع لكي يساعدها على الانقاء فنجد مثلا كتابا يدعى ريباب زنائي (١٨٧٧ - ١٩٥٢) يحاول القول إنه « يدين إلى فرنسا بكل شيء » . وفي دراسته عن المشكلة الجزائرية من وجهة نظر مواطن جزائري ، عام ١٩٣٨ ، كتب إن الجزائريين « معطوطلون لأنهم يتمتعون بتربية عظيمة من قبل أكبر دول العالم وأكثرها حضارة ، ويستطيعون أن يحطوا معها خطوات جارية » . ثم أضاف : « إن الهدف الذي يجب علينا أن نصبو إليه قبل كل شيء هو أن نفرنس أي أن يكون لدينا روح فرنسية وعقلية غربية » (٩) .

ويمكننا ذكر العديد من هذه الأعمال التي يحلو لكتابها أن يرددوا مثل هذه الأقوال كما أنهم عملوا على نشر فكرة اكتساب الروح والعقلية الفرنسية . ولكي يعطوا قوة لادعاءاتهم كانوا يؤكدون على المظاهر الجميلة في المجتمع الفرنسي . ومن جهة أخرى يبرزون بقوة مساويء مواطنهم مثل التخلف والجهل والبربرية .

وقد كانت الرغبة في تقمص شخصية المستعمّر الغربي قوية للدرجة التي دفعت الكتاب الجزائريين إلى أن يتبنوا انتقادات الفرنسيين ضد الجزائريين وكأنها صادرة منهم

(٧) جان ديوي ، نفس المرجع ، ص ٢٠٠ .

(٨) ريباب زنائي ، المشكلة الجزائرية ، ص ٤٦ ، ٨٥ .

(٩) هنري كيريا ، مقدمة عرض الأدب للفكر الجديد : (جيل ١٩٥٤) في برناتس الربكين ، مجلد ٣٤ ، ٣٥ ، أكتوبر ١٩٦٠ ، يناير ١٩٦١ ص ١٧٨ .

وهكذا يمكننا القول مع جان ديوجو « إن الكتاب المغاربة قد أدخلوا الكلمة (على صعيد الأدب) ولكنها كلمة ناقصة بالنسبة للحركة القومية وللأمة الجزائرية . فهي لا تحتوي على رفض للاستعمار ، بل على الرضبة والارادة أن يكونوا فرنسيين ، أو صورة للفرنسيين ، مع بقائهم مسلمين . هؤلاء الكتاب لا يمثلون الأجزاء هامشيا من الدولة ومظاهر سطحية وجزئية »^(١٠) .

إن كتاب هذه المرحلة لا ينتمون إلى الحركة الوطنية الشعبية التي تمت جذورها إلى قلب المجتمع المغربي . وهم مختلفون تماما عن كتاب المرحلة التالية ، التي يطلق عليها « جيل ١٩٥٢ » .

وتشهد هذه الفترة ميلاد هذا التيار الأدبي المغربي وبداية ازدهاره وذلك في غضون الحرب العالمية الثانية أي الفترة التي سبقت الثورة المسلحة في بلاد المغرب ، ويعتبر ميلاد هذا التيار الأدبي من أهم الأحداث في السنوات الأخيرة وقد كتب مولود فرعون ، وهو أكبر الكتاب الجزائريين من جيل الخمسينيات في هذا الموضوع :

« منذ بضعة أعوام حيا النقاد ازدهار نوع من الأدب الجزائري قوبل في فرنسا باهتمام قلق ، هذا الاهتمام الذي يثيره الرسل الحقيقيون في الأوقات العصيبة ، وللمرة الأولى سمعنا صوتا يصدر من الجزائر ، صوتا لم يكن من الممكن أن نخطئه ، ولغة تأتي من القلب وتعتصر القلوب »^(١١) .

ولم يتوقع أحد لهذا التيار الأدبي أن يزدهر وأن يستمر طوال هذه السنين فتجد الكاتب التونسي ألبير ميمى يكتب عام ١٩٥٧ : .

« يبدو أن الأدب المستعر الناطق باللغة الأوروبية يحكم عليه بالموث شابا » .

ولكن الأيام أثبتت عكس ذلك . وقد كان للحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥) ، التي بدت وكأنها حرب تحرير قومية ، آثار عميقة في البلاد المستعمرة التي اشتركت فيها ، وخاصة في الجزائر التي دفعت ضريبة ثقيلة من الدم . فالجزائريون الذين كانوا قد قاتلوا من أجل الحرية والديمقراطية ، بجانب فرنسا كانوا يأملون في حصولهم هم أيضا على الاستقلال . ولكن سرعان ما تلاشت كل آمالهم واستبقطوا من أحلامهم الجميلة بعد المذابح المروعة التي حدثت في مدينة قسنطينة .

وقد كتب محمد عبد الله عن هذا الموضوع :

« منذ ذلك الوقت حدثت نزوع من التراجع والإنتواء . وأصبح من الضروري أن يكون البحث عن الدافع الأخير للقادر على تحطيم أشكال الماضي في الداخل ، في كتلة الواقع الجزائري وليس في الخارج . إن الأدب الجزائري الجديد يعمل طابع هذا البحث ، وهذا المجهود لكي يشمل الشعب الجزائري بأكمله ويساعده على أن يدرك ذاته التي لم يسبق له أن أدركها من قبل على الصعيد الأدبي »^(١٢) .

وقد انتشر هذا الأدب المغربي الناطق بالفرنسية في الجزائر أكثر مما انتشر في تونس والمغرب ، ويرجع سبب ذلك إلى أن الاستعمار الفرنسي قد ساد في الجزائر فترة أطول مما أدى إلى تأثير الثقافة الفرنسية على العقول وطرق التفكير بصورة أقوى . وسوف يعطي هذا الأدب الجزائري الجديد أول روايته في مجال القصة التي سوف يبعدها كلية وتعتبر قصة الكاتب مولود فرعون « ابن الفقير » التي نشرها عام ١٩٥٠ (على نفقته الخاصة) نظرة ألقاما الكاتب على الفقر والبؤس اللذين كانا يسودان البلاد وعلى الرغم من افتقار قصة « ابن الفقير » للوعي السياسي إلا أنها تميزت عما سبقها من الروايات وذلك بفضل صدق الكاتب ورغبته في إظهار مواطنيه

(١٠) جان ديوجو ، موقف الأدب الفرنسي للناطق بالفرنسية ، ١٩٨٢ ، ص ٣٠ .

(١١) مولود فرعون ، عهد الميلاد ، الأدب الجزائري ، ص ٥٨ إلى ٥٩ ، دار نشر سوي للنشر ، ١٩٧٢ ، ص ٥٣ .

(١٢) محمد عبد الله ، « الأدب الجزائري الجديد » ، في في ليزر فرنسيين ، ١٤ مارس ١٩٥٩ .

وقد أوضح محمد ديب ذلك عام ١٩٥٣ :

« يبدو لي (. . .) أن الأدب القومي ، بالمعنى العميق لهذه الكلمة ، في طور التكوين ، وهذا ينطبق بوجه خاص على الجزائر » (١٤)

هذا الأدب يعطي دليلا جديدا إذا استلزم الأمر ، على وجود شخصية جزائرية مثلها مثل بقلة كاتب ياسين في روايته « نجمة » ، التي نشرت عام ١٩٥٦ ، فوجد أنها تبدو شاردة ومزدوجة ، ولكنها في نفس الوقت تمثل مثلا أعلى للجمال والسمو ، من أجلها يحمل عشاقها السلاح ، ويقتلون أو يضحون بأنفسهم . هذا الواقع الجزائري لم يمرؤ أي كاتب حتى ألبير كامو على التعبير عنه . وقد أوضح مصطفى الأشرف هذا قائلا :

« هذا الأدب سوف يعكس لأول مرة في تاريخ الأدب الفرنسي ، على الرغم من نواحي القصور التي يتسم بها ، حقيقة جزائرية لم يمرؤ أي كاتب ، حتى كامو عن التعبير عنها (. . .) ، يجب القول إن هذه الأدب الجزائرية الناطقة باللغة الفرنسية ، يرجع من الناحية الفنية إلى الأسلوب التلقائي رغم اقترابه من الكمال الشكلي » (١٥) .

وقد شرح كاتب آخر من المغرب ، يدعى أحمد سفرأوي ، العوامل التي دفعت بالكاتب المغربي الشاب إلى الكتابة معللا ذلك بإدراكهم لحقيقة ذاتهم بأنفسهم . وأصبح حينئذ لزاما عليهم أن يعرفوا أنفسهم إلى الآخرين إلى الفرنسيين ، هؤلاء الذين اعتادوا أن ينظروا إليهم من علياهم وأن يثيروا أعصابهم بتكبرهم وأحيانا باستقارهم .

ويتعرف مولود فرعون في خطاب إلى صديقه الكاتب إيمانويل روليتز وهو فرنسي الأصل لكنه عاش في الجزائر مثل ألبير كامو :

على حقيقتهم ، كأنه يقول : انظروا هنا نحن ، وهما هي صورتنا الحقيقية .

وقد ظهرت القصة الجزائرية القومية لأول مرة عام ١٩٥٢ و ١٩٥٣ ، أي في الفترة التي سبقت حرب التحرير ، وقد كان لظهور أول قصة لمحمد ديب « البيت الكبير » ١٩٥٢ ، وكذلك « الهضبة المنسية » لمولود معمير ، صدى واسع وردود فعل عنيفة في الجزائر وفي فرنسا . وقد تضاربت آراء النقاد حولها فمنهم من أفرط في المديح ومنهم من حقرها إلى أقصى درجة .

وبوجه عام نجد أن النقاد الفرنسيين حاولوا أن يشوهوا أعمال هذين الكاتبين الشابين وذلك بالتركيز على بعض النواقص ومظاهر الضعف الموجودة وذلك بغرض سياسي بحث . ومن جهة أخرى نجد أن النقاد الجزائريين قد لاموا ديب ومعمير على بعض الأخطاء التي لا تنفجر بالنسبة لكاتب يعيشون بعمر تاريخ ومأساة بلادهم . وهذا ما عبر عنه عبد اللطيف لاسي ، وهو كاتب مغربي ، في محاولة لتقييم الإنتاج الأدبي لجيل ١٩٥٢ :

« ليس الهدف أن نطالب هذا الأدب بأكثر مما كان في استطاعته أن يقدم ، فقد كان أدب دفاع شرعي ، أدب مقاومة ثقافية ، لكنه في نفس الوقت أدب مستلب بشدة . سواء على صعيد الشكل أو المحتوى ، وذلك بسبب تكوين الكاتب أنفسهم أو أهم مثاليه ، وبسبب ضيق منظورهم الثقافي والسياسي » (١٦) .

وبغض النظر عن صحة هذه الآراء ، فالواقع أنه منذ ظهور الأعمال الأولى لديب ومعمير ، بدأ ميلاد القصة التي استطعت صورة لم يسبق لها وجود بنفس الثراء والواقعية من الحياة والعداوات والأمال والتطلعات وصبغة الضمير القومي وما تلاه من كفاح لشعب الجزائر .

(١٣) حليت صلي على عبد اللطيف لاسي ، في جود أفريك ، العدد ٦٠١ ، السبت ١٥ يوليو ١٩٧٢ ، وأعيد نشره في برنيس أفريكان ، عريف ١٩٧٢ ، ص ٣٥ : ٣٩ .

(١٤) محمد ديب ، حليت صلي ، في أفريك-الكسبون ، مارس ١٩٥٣ .

(١٥) مصطفى الفللة الجزائرية ، في تون مودرن .

« كنتم أول من قال لنا : هذه هي حياتنا وحياتنا .
وعندئذ أجبناكم ببلونا : هذه هي حقيقتنا نحن أيضا .
وهكذا بدأ الحوار بينكم وبيننا . ولكنه توقف وحل محله
القتال » (١٨) .

وكان المعنى الحقيقي لهذا الحوار هو : نحن لا نشبه
الصورة التي حلا لكم أن تصورونها بها ، ولكن هي
صورتنا الحقيقية ، وقد كان فرعون يعترف أن معظم
الكتاب الذين يطلق عليهم كتب مدرسة الجزائر التي
ينتمي إليها كامو وروبيز وآخرون قد وضعوا حدا لما كنا
نجدّه عند الكتاب الذين سبقوهم ولم يرغبوا في وصف
« شرق مصطنع وغير حقيقي » ، لكي يضعوا غطا إنسانيا
أقل جلا ولكن أكثر صدقا . وبضيف فرعون : إن
المجتمع الذي يصنعونه ما زال غريبا عنا ، مجاورا إذا
استطعنا قول ذلك ، ولكنه يختلف إننا نشعر في أعمالهم
بالتعاطف مع الجزائر ولكن الجزائري نفسه غائب
لا يوجد له . ويرجع سبب ذلك بقول فرعون إلى أن
هؤلاء الكتاب ومنهم كامو لم يستطيعوا أن يقرؤوا منا
لكي يعرفونا بدرجة كافية . (١٩)

هذا النقص في أعمال كتاب شمال أفريقيا فرنسي
الأصل ، كما كان من أهم نتائجه أنه ساعد حل ميلاد
الأدب المغربي بقلم المغاربة أنفسهم . وبدأ الكتاب
المغاربة في الكلام عما يعرفونه جيدا ، حتى يكونوا واثقين
من أن قولهم هو الحق . وهكذا وجد كل كاتب منهم
نفسه ، ودون أن يدري في أغلب الأحيان ، يتكلم عن
نفسه وعن تجربته الشخصية ، وعلى الرغم من
استخدامهم لضمير الجمع « نحن » ، فلكل منهم
شخصية مستقلة ، وهذا ما عبر عنه درس شرابي
المغربي عام ١٩٦٢ حين قال : « أنا متعدد » مجموعة من
المستعمرين وهكذا أصبح الحوار بين الضميرين « أنتم »

أي الآخر وهو الغرب ، غير المسلم ، الاجنبي أما
« نحن » فهو المغرب ، الإسلام ، والمختلف الذي
يطلب باختلافه الذي لا يمنع من إحساسه بأنه « إنسان »
(١٨) .

ونجد أن تلك القصص تدخل في إطار السيرة
الذاتية . فهي تتكلم عن الطفولة « طفولة وطفولة
شعب » (١٩) .

ونجد مولود فرعون في رواياته « ابن الفقير »
(١٩٥٧) و « الأرض والدم » (١٩٥٣) يصف حياة
الفلاحين الفقراء دون أن يخفى أي شيء من الحقيقة .
وفي نفس الوقت تقريبا ينشر مولود معمري قصته
المضنية للنسبة (١٩٥٧) التي تدور أحداثها في قرى
القبائل . وتأتي أعمال محمد ديب الروائية وخاصة ثلاثية
« الجزائر » التي تتكون من البيت الكبير ، والحريق ،
والنزل لتجد مكانها في نفس النمط الذي يمكن أن نطلق
عليه اسم الأدب القومي . فهو أولا أدب إيضاح ،
يوضح الواقع القاسي الذي كان يسود في المجتمعات
المغربية حينذاك ، تلك المجتمعات التي يستغلها
الاجنبي ، كما أنه يعبر عن الألم والضييق اللذين يشعر
بهما كتاب هذا الجيل .

وقد كتب اليرمعي في هذا الصدد في مقدمة كتابه
غزارات من أعمال الكتاب المغاربة « للكتاب الناقد
جان دييجو :

« إن هؤلاء الكتاب الجدد يتشاجرون مع بلدهم .
كانهم يتشاجرون مع أهم مآلدهم (. . .) ، فقد كان
كاسيا لهم بصفتهم مستعمرين ، أن يعبروا عن
أنفسهم ، لالكي يشهدوا على الاستعمار ولكن لكي
يبنوا العالم الداخلي والخارجي للمستعمر (. . .) ،
كان لزاما أن يجرموا على مهاجمة حياتهم الخاصة وحياة

(١٨) مولود فرعون . رسائل إلى أسعد الله . باريس دار لوسوي للنشر . ١٩٦٩ ص ١٥٤

(١٩) وما يؤكد هذا القول اعتراف الكتاب مغربيين عام ١٩٥٦ بتلك اكتشاف حقيقة للجملة العربية واليهودية وهو في باريس ، من طريق أعمال ديب وفرعون
ويعني . على الرغم من أنه نفسه حاش حتى من العشرين في شمال أفريقيا

(١٨) درس شرابي . الخلافة المكونة ، ١٩٦٢

(١٩) جيل شاربونييه . تطور وبناء الفلسفة الغربية ، ص ١١٠ .

عنه مولود فرعون بقوله الذي يدل على ذكائه وفهمه شديدين :

« إن الاهتمام الذي قبول به هذا الأدب آت دون شك من استعداد الشعب الفرنسي وقبيل للاستماع لنا وتطلعه إلى إيجاد صور صادقة لواقعنا . ويمكن تحليل الحكم المائل من إنتاجنا الأدبي بسبب من رغبتنا العامة في أن تعبر بصدق عن أحاسيسنا ، وأن تعطي صورة حية لواقعنا في كل مظاهره حتى نبذل كل أسباب سوء التفاهم الراضخة وأن نحرم الضمائر المستريحة من مرور وعذر الجهل بها » (٢٢) .

وفي عام ١٩٦٣ حاول بشير حاج تبرير اتجاهاته الروائية الجزائرية في ذلك الوقت قائلا : « إن كتابتنا لم يكتبوا قصائد وروايات باللغة الفرنسية لأهم ذهبوا إلى المدرسة الفرنسية وتعلموا فيها اللغة الفرنسية ولكن لأهم عاشوا حياتهم كجزائريين في ظروف الاستعمار الفرنسي بالجزائر . إن أبطال رواياتهم لم يخرجوا من خيالهم ولكنها شخصيات خلقها الشعب ، بل هي الشعب الجزائري نفسه » (٢٣) .

اذن يمكننا القول إن الأدب المغربي في ذلك الوقت وخاصة في الجزائر كان أدب إفصاح وتعريف ، كثيرا ما انتقلت صرامته وعنفه عند بعض الكتاب ، (٢٤) ولكنه أيضا وبوجه خاص أدب رفض ومطالبة ، أدب كفاح بالمعنى الصحيح للكلمة ، أدب في خدمة العمل الثوري أي أنه « يتجسم ويتشكل وفقا لتطورات نضال عنيف لأنه يتطور وينمو وفقا لتطور الثورة وفي نفس الوقت يسجل كل خطواته ويعبر عنها » (٢٥) .

مواعظهم ، وكذلك العلاقات بينهم وبين المستعمر » (٢٠)

إن الأدب الجزائري الجديد يجعل القارئ يعيش الشعب الجزائري في حياته اليومية ، وذلك بوصفه لمعاداته وتقاليده ، وإفصاحه عن أفكاره ومشاعره وتطلعاته ، أي يفرضنا في الواقع الجزائري . والواقع أن إرادة الإفصاح هذه كانت أساسا موجّهة للقارئ الأوربي ، لإثارة فضوله وإطلاعه على الإنسان المغربي بمشاكله ، وبؤسه وقلقه .

وكما قال الناقد على مراد :

« إن الأدب المغربي باتجاهه هذا يحاول أن يخترق » الحاجز المنيع » الذي كان يحيط يومئذ بالعامل الأوربي في المجتمع المغربي وأن يؤثر في المشاعر الفرنسية بأن يقدم لها صورة صادقة وكاملة لمجتمع إنساني مجهول بالنسبة لها أو بعيد عنها » (٢١) .

وهذا ما يؤكده بدوره مولود معمري عام ١٩٦٧ : « لقد أردنا أن نفهم الأوروبيين ما هي حقيقة أفريقيا إذا نظرنا إليها من الداخل وحيث إن عدد القراء الأفارقة ليس كبيرا بسبب نفشي الأمية ، فنحن نحكم علينا أن نعرف أنفسنا وأن نعرف بلادنا هؤلاء الذين يصعدون أحكاما خاطئة على أفريقيا ، اذن نحن مضطرون لسلاف أن نكتب لسلاحيات ، نكتب لكم أيضا الأوروبيون » .

إذن كان الغرض من الإنتاج الأدبي في هذه المرحلة هو التعبير عن « الذات » العميقة للجزائر ، وعن البؤس العنوي والمادي لسكان بلاد المغرب الأصليين ، وكذلك كان الغرض منه جذب الاهتمام وهذا ما عبر

(٢٠) جان ديجر ، خبايا من أعمال الكاتب الجزائرية الناطق بالفرنسية ، باريس ، برنيس أفريكين ، ١٩٦١ ، مقدمة بقلم جير ميس ، ص ١٠-١٥ .

(٢١) على مراد ، « الأدب للمغربي الناطق بالفرنسية » ، في كوتغولان ، المجلد ٩٨-٩٩ = ٤٩ ، باير ، جيرارد ، مارس ١٩٦٥ ص ٦٦-٦٧ ص ٥٣-٥٤ .

(٢٢) مولود فرعون ، رسائل إلى أمسيكاه ، ص ٥٤ .

(٢٣) بشير حاج على ، لغة قديمة ولغوة جزائرية ، في لانيول كريتيك ، يونيو ١٩٦٣ ، ص ٣٣ إلى ٥٤ ، ص ٤٦ .

(٢٤) وقد قال جير ميس بعضه بعضا بالتصريحات بفرق : « ما لنا كان يتطرق من الكتاب أن يفرضه بعد ما نقرأه على الكلام » ، على كل يتطرق شيء غير نعيمهم من استعائهم وقورهم ، على كل يتطرق تكلمات حادثة عن بكاء ورومان عصبيا طويلا ؟ صورة المستعمر ، ص ١٤٤ .

(٢٥) فرانس لافون ، للمليون على الأرض ، باريس ، ماسبيرو ، ١٩٧٠ ، ص ٣٣٥ صفحة من ١٥٤

للنضال المرير لهذا الشعب ، ويمكننا إذن أن نضع أساء هؤلاء الكتاب كما قال أحد الأدباء المعاصرين مع المجاهدين القدامى ومع مصابي الحرب ، لأن هؤلاء حاربوا بالبنديفة ، وآلاخرين حاربوا عن طريق الرواية السياسية (٢٦) .

هذا ما تتميز به أغلب الأعمال التي ظهرت في الفترة ما بين ١٩٥٢ - ١٩٦٤ والتي كتبها كل من مالك حداد (٣٢) ، محمد ديب ، هنري كريا ، مراد بوربون ، آسيا جبار كاتب ياسين (٣٣) ، وكثيرون آخرون . وتندوى كل هذه الأعمال بصرخة واحدة ، صرخة كانت مكتومة وحروبها معركة التحرير وهي : « الآن نحن نتمتع بكياننا » . كل كاتب يعرف الآن من هو ، « يسكن اسمه » على حد قول الشاعر جان عمروش .

إن الكتاب الذي سلك طريق الالتزام القومي عليه الآن أن يستمر في التزامه هذا إلى النهاية التي تلخص في « قتل الأب الاستعماري » أي أن يلفظ كل ما كان يرضه في موقف ضعيف بالنسبة للمعدو المستعمر . وهكذا انتهت فترة الإغضاء والخضوع للآخر ، انتهت مرحلة غض النظر تحت وطأة نظرات الغازي ، انتهت فترة الصبر والانتظار .

ويشهد عامسا ١٩٦٤ - ١٩٦٦ ، إلى جانب بعض الأعمال الأدبية (قصة أوشمر) التي تدور حول حرب

إنه أيضا أدب نضال لأنه يعرف الضمير القومي ، ويعطيه شكلاً ومعنى ، ويفتح له آفاقاً واسعة لاحتدود لها ، أدب نضال لأنه يتحمل مسئولية ولأنه إرادة مزمنة (٢٦) .

وسوف تساند الأعمال الأدبية النضال المسلح . وهكذا سوف يشارك المثقفون في شمال أفريقيا في النضال القومي عن طريق القلم . وهذا ما عبر عنه محمد ديب عام ١٩٥٠ : « إن كل قواهم الخلاقة التي كرسوها لحلمة إخوانهم المظلومين ، سوف تجعل من الثقافة ومن الأعمال التي أنتجوها أسلحة نضال ، أسلحة سوف تساعدهم على الفوز بالحرية والاستقلال » (٢٧) .

وهذا أيضا ما سوف يصرح به شاعر جزائري ، هو هنري كريا ، بعد مضي عشر سنوات « إنه من المستحيل ، بصفتي شاعراً جزائرياً أن أتكلم عن شيء آخر غير الثورة الجزائرية » (٢٨) ، وهكذا يتحول الأدباء إلى « رجال يثثون الشعوب كما كان يطلق عليهم فرانز فانون . (٢٩) لقد شعر هؤلاء الأدباء بصورة ملحة ، بضرورة التعبير عن بلدهم وأن يصوغوا الجملة التي تعبر عن الشعب ، وأن يصيحبوا متحدثين عن واقع جديد متحرك (٣٠) .

وإذن يمكننا القول إن هذا الأدب ولد من حياة وآمال شعب بأكمله أصبح مع بداية حرب الاستقلال صدى

(٢٦) نفس المرجع ص ١٦٩ .

(٢٧) مقابلة لمحمد ديب ، نشرت في الجبهة ويوريلكان ، يوم ٢٦ أبريل ، ١٩٥٠ .

(٢٨) حديث صحفي مع هنري كريا في الأكسبريس ، ٢٦ يوليو ١٩٦٠ ، ص ١٣ .

(٢٩) ف . فاتون ، نفس المرجع ، ص ١٥٤ .

(٣٠) نفس المرجع ص ١٥٦ .

(٣١) جان ديور ، نفس المرجع ، ص ٢٩ .

(٣٢) إن أسماء مالك حداد كانت دائما صدى للثورة ، ولكل ما كان يمكن في صدر الشعب الجزائري .

(٣٣) قصة كاتب ياسين « نجمة » تدور من أكثر قصص هذه الفترة تأثيرا . نجمة أصبحت رمزا للجزائر ، الأرض - الأم ، الوطن الذي يبحث عنه الرجال .

وقد واصل الكاتب الكبير محمد ديب إنتاجه المتمكن والمتنوع . ونذكر على سبيل المثال رواية أجري على الشاطئ المهجور (١٩٦٤) ، وسيد الصيد (١٩٧٣) ، وأخيرا هابيل (١٩٧٧) . وتمتاز أعمال ديب الأخيرة بتعمقه في دراسة مفهوم الإنسان . وبجانب إنتاجه من الروايات فقد احتل ديب مكانة مرموقة بين شعراء بلاده ولنذكر ديوانه « أيتها النار الجميلة » الذي نشر عام ١٩٧٢ .

أما في المغرب فقد واصل دريس شرايبي إنتاجه بنشره عام ١٩٧٢ « الحضارة ، أمي » ، وكذلك ظهر جيل جديد من الكتاب منهم محمد خير الدين مؤلف أخلاص (١٩٦٧) ، والجسم السلي (١٩٦٨) وأخيرا عام ١٩٧٨ حيلة وحلم وشعب دائم التحول ، ويلدز الكاتب في أعماله هذه وكأنه في صراع مستمر مع ماضيه وذكريته وأسلافه ، كمن يرغب في التخلص من كل ما يربطه بهم . أما عبد الكبير خطيبي فهو مفكر أكثر مما هو كاتب روائي ، وذلك بفضل فكره الفلسفي المتميز . (الذاكرة الموشومة) عام ١٩٧٠ ، وكتاب الدم (١٩٧٩) .

ومن كتاب المغرب أيضا الطاهر بن جللون ، وهو كاتب وشاعر ، وقد نشر عام ١٩٧٣ « هرودة » ثم « الانزواء المنفرد » عام ١٩٧٦ ، وأخيرا « مها المجنون » ، مها المائل » عام ١٩٧٨ . ويحاول الكاتب في جميع أعماله أن يعبر عن « جراح الكتاب المغاربة » ومنها هواجس الماضي ، الحرمان الجنسي ، والألام العميقة التي يشعر بها كل من لا جلود له (٣٤) .

التحرير ، أعمالا أخرى توضح أن هناك تغييراً في المضمون والأسلوب عند بعض الكتاب .

ويمكن أن نطلق على هذه المرحلة أنها مرحلة الرفض والرجوع إلى الوراء فبعد انتهاء الحرب ضد المستعمر يجد الكاتب نفسه أمام نفسه ، ويستعيد تلقائيا دوره الاجتماعي كموقف للضمائر وناقد للمجتمع رافضا « الصورة الجميلة » التي تحجب الواقع الذي سوف يصبح الموضوع الرئيسي للكاتب . الكل كان متعطشا لإنتاج أدبي مختلف عن إنتاج الفترة السابقة . وبعد هذه الفترة التي يمكن اعتبارها مرحلة انتقالية أخذ الإنتاج الأدبي في كل دول المغرب العربي يتزايد ، وظهرت في سماء الأدب أسماء جديدة جديرة بالاهتمام ، منها على سبيل المثال في تونس اسم مصطفى تليل مؤلف الثورة الجارية (١٩٧٥) ، والضوضاء نائمة (١٩٧٨) وعبد الرمال (عام ١٩٨١) . وعام ١٩٧٩ ظهرت رواية عبد الوهاب مدب طلسم . كل هذا بالإضافة إلى أعمال الكاتب الكبير ألبير ميمي مثل العقرب (١٩٦٩) والصحراء (١٩٧٧) .

أما في الجزائر فقد بدأ الكتاب الشبان في تأكيد مكانتهم في عالم الأدب ، منهم مراد بوربون مؤلف رواية المؤذن (١٩٦٨) ، ورشيد بوجندرا الذي تعتبر روايته المهجر (١٩٦٩) نقطة تحول في عالم الرواية الجزائرية وذلك بسبب جراه الأسلوب والموضوع . وتتلها ضربة الضمض (١٩٧٢) ، وأعمال أخرى آخرها الحلوون العتيق (١٩٧٧) . أما أعمال نبيل فارس فهي تمتاز جميعها بصعوبة الفهم من قبل القراء ولتذكر منها يحيى ، سي الخط (١٩٧٠) والمنفى والحيرة (١٩٧٦) .

(٣٤) نال هذا الكاتب جائزة فرنكور لعام ١٩٨٧ على رواية ليلة القدر L'annuit sacre .

وحكايتهم هذه الذى يتكلم عنها فرعون معروفة تماما ، وهى جوهر مأساتهم ، فهم « أدباء يتمنون إلى عالم متميز » ويملكون « الثقافة الفرنسية » ، ولهذا وجدوا أنفسهم على هامش ثقافتين :

إحداهما قومية ، وهى « ثقافة المجتمع المتجمع ، الجناهل الفقير ، والبعيد كل البعد عن العصر الحديث » ، تلك الثقافة التى مازالوا يرتبطون بها ارتباطا وثيقا ، والثقافة الأخرى هى الثقافة الفرنسية ، أى ثقافة « الآخر » المستعمر ، التى أصبحت الثقافة الوحيدة التى تسمح لهم بالتفكير والكتابة والتعبير .

وعندما يكتشف الأديب المغربى المستعمر أنه حرم من هويته ومن جلوره القومية والثقافية والدينية ، يبدأ في البحث عن هويته متسائلا : « من أكون أنا المغربى المستعمر ، وما هو مكانى في العالم بين أقران ، وبالنسبة للآخرين ؟ » . ويتمس هذا البحث عن الهوية بالألم لأن الأديب يتسائل له هذا يجد نفسه لا يملك أى « نسب أبوى » ويكتشف أنه « ابن غير شرعى » .

وقد كتب جان ديجو في هذا الصدد :

إن الكتاب في البلاد المستعمرة قد كشفوا عن عدم ارتياحهم وصراخهم ، صراع عدم الشرعية الذى بدأ بمرحلة الوعى بذلك ثم الشعور بالهامشية^(٣٦)

ولم يعبر أحد من الكتاب عن هذا الشعور الأليم بعدم الشرعية وعن فقدانه بصورة أصدق من جان عمروش عندما كتب :

ويجب ألا ننسى المكانة التى تحتلها المرأة في عالم الأدب في تونس والجزائر . ففي تونس تعددت الأعمال الأدبية النسائية عام ١٩٧٥ ، وهى العام العالى للمسرة . فنشرت سعاد جلوز « الحياة البسيطة » وعائشة شعبي « راشد » وجلييلة حفصة « رماد في الفجر » ، وفي عام ١٩٧٨ نشرت سعاد هدرى « الحياة والتزع الأخير » . ونلاحظ أن كل هذه الأعمال لا تتساوى مع أعمال الكتاتب الجزائريات مثل مرجريت طاكوس عمروش ، جميلة ديبش وخاصة آسيا جبار ، التى تعتبر رواياتها من أروع وأصدق ماكتب عن المرأة . ويمتاز أسلوبها بالجرأة والحفظ في نفس الوقت وكذلك بالصرامة وحرية التعبير .

وهكذا نرى أن الإنتاج الأدبى في بلاد المغرب مازال مزدهرا . نحن لانكر وجود مشاكل متعددة ، منها الاتجاه إلى التعريب ورغبة الكتاب في التعبير بلغتهم القومية ، وهذا يؤدى بنا إلى إثارة نقطة جديدة وهى مشاكل الكتاب أو مايسميه بعض النقاد مأساة الكتاب .

مأساة الكتاب

كتب مولود فرعون عام ١٩٥٧ :

« لقد أصبح من الواجب علينا ، لكى نصل إلى المشاعر ونفزع القراء بكتاباتنا أن نلجأ إلى كل طاقة ذكاء لدينا وأن نبحث عن الحقيقة في قلوبنا ، وعن النبرة اللائقة التى تعبر عن مأساتنا ، إن الحل السليم قد فرض على الكثير منا ، هؤلاء الذين استلهموا أعمالهم من أعماقهم ، عند ما لم يتحدثوا ببساطة عن حكايتهم الشخصية »^(٣٧) .

(٣٥) مولود فرعون ، نفس المرجع ، ص ٥٧ .

(٣٦) جان ديجو : الأدب المغربى الناطق بالفرنسية ، في برنيس لرائكوفون ، ربيع ١٩٧٨ ، ص ٥٨ .

يثيرعوا من عالمهم ولا أن ينزلوا عالم المستعمر الذي كانت تربطهم به روابط ثقافية وعاطفية . وقد كان الاختيار صعبا في كثير من الأحيان . ويبدو هذا واضحا فيما كتبه أحد الأدباء المغاربة من جيل الشباب في كتابه الحمار :

« هل أنا مطالب أن اختار ؟ لقد اخترت منذ البداية ولكني أتحق من كل قلبي ألا يطلب مني الاختيار مرة ثانية . إذ هل الرغيم أن أختار أن أعيش في فرنسا . وربما أن أموت على أرضها ، وهذا الأمر ليس يبدى ، فمازلت أشارك في حياة هذا العالم الذي عاصر طفولتي وفي الإسلام الذي يزداد إيماني به أكثر فأكثر » (٣٧) .

إن حرب التحرير والحصول على الاستقلال يعتبران نهاية هذا المطالب الطويل وهذا البحث الأليم عن الذات وعن الهوية بالنسبة لمن عاشوا تحت وطأة الاستعمار في بلاد شمال أفريقيا . وبعد أن أصبحوا مسئولين عن أنفسهم بتحريرهم من استعمار المستعمر الغرب الدخيل عليهم ، استطاع المفكرون المغاربة أن يرددوا مع أحد شعرائهم :

« الآن يستعيد شعبنا الحياة بكل قوة الشعب الآن تنبض صدورها بكل قوة بلادنا الآن نحن لنا وجود » (٣٨) .

ولكن ظلت هناك مشكلة ملحة تفرض نفسها على أدباء شمال أفريقيا وهي : هل يعني التحرر واستعادة الذات ضرورة نيل اللغة الفرنسية والتوقف عن الكتابة بها ؟ وما هو شعور الكتاب تجاه هذا الموضوع المحوري ؟

(لقد حصل المغربي المستعمر على فائدة تعلم لغة واكتساب ثقافة لا يعتبر وريثها الشرعي ومن ثم يعتبر ابننا غير شرعي . وهناك ضرورة لوجود الابن غير الشرعي ، لأن الوريث الشرعي ، وهو وريث بحكم القانون ، يبقى في اللاشعور ولا يعلم قيمة الميراث . أما الوريث غير الشرعي الذي يستعيد من الميراث ، فيجد نفسه مضطرا أن يسترد بالقوة صفته كوريث » (٣٩) .

ومن جهة أخرى إن المستعمر الأجنبي يشككه في هويته ، وينجح في ذلك لدرجة أن المغربي يهلك في هويته الذاتية عندما لاكتشف أنه لا يمتلك أسبا شرعيا

ويندب عمروش ذلك في هذه القصيدة المؤثرة :

« لقد سلب الجفرايون كل شيء » .

« الوطن والاسم »

« اللغة بحكمها المقدسة »

« التي تنظم سير الإنسان »

« من المهد إلى اللحد » (٣٨) .

إن الصراع الذي يفوقه الفكر الذي يعيش تحت وطأة الاستعمار سوف يذوخل حصوله على أبسط حقوقه ، ألا وهو حق في أن يكون له « ذاتية » وألا يكون صورة مطابقة « للآخر » المستعمر الفرنسي وأن يكون له الحق في أن يحمل اسمه وأن يتكلم بلغته وأن يعيش حرا على أرض أجداده .

هذا البحث الأليم عن الذاتية ، قد صاحبه إحساس أليم بالتمزق لدى العديد من الكتاب الذين لم يرغبوا أن

(٣٧) جان عمروش ، الاستعمار واللغة ، أكتوبر ١٩٦٠ .

(٣٨) جان عمروش ، رمد (جوان لصادق) ، ذكر في كتاب جان ديجو ص ١١٠ .

(٣٩) دويس شرايبي ، الحمار ، باريس ، غيولان ١٩٥٦ ، ١١٧ ص - ص ١٤ .

(٤٠) القصيدة نشرت في جريدة الكوميون ، باريس ٢٦ ديسمبر ١٩٧٥ .

ولكن هناك كتاب آخرون في تونس لا يشعرون بنفس الارتياح عندما يستخدمون اللغة الفرنسية للتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم . ويبدو ذلك واضحا في تصريح حد الكتاب عام ١٩٧٤ .

« عندما عبر بالفرنسية فإن لاأكون نفس الشخص الذي يعبر بالعربية ، ومن هنا يتولد لدى إحساس بالقطيعة والتمزق ، قد يصل إلى درجة الجمود . » (٤٦)

أما في الجزائر فنجد أن غالبية الأدباء لا يعترضون على استخدام اللغة الفرنسية في كتاباتهم ، ومحمد ديب مثلا يعتبر اللغة الفرنسية لغته الأم الثابتة وهي كما يقول : « المركبة المثلثية للفكر الذي يحاول أن يصل إلى الاهتمامات الصليبية الماصرة من خلال الحقائق المحلية . وإن كجزائري لأرى أي مساس في استخدامها » (٤٧)

ويقاسم مولود معمري محمد ديب في الرأي . وهذا ما يبدو واضحا في تصريحه عام ١٩٦٦ :

« إن الكتابة بالفرنسية أو بالعربية ساهى إلا إثراء للجزائري » . ولا تمثل اللغة الفرنسية بالنسبة له إطلاقا ، « لغة العدو البغيضة ، ولكن أداة لا مثيل لها للتحرر وللاتصال بعد ذلك ببقية العالم » وقد أضاف : « انني أعتقد أنها تعبر عن ذاتنا أكثر بكثير من أيها نخوننا » (٤٨) .

إن الموقف يختلف من بلد لآخر ، بل من كاتب لآخر . فمنهم من صمم على الإبقاء على اللغة الفرنسية كأداة وحيدة ومثل للتعبير عما يكمن في أعماقهم . هؤلاء لم يشعروا في أي وقت من الأوقات بالتمزق بين ثقافتين وهذا ما عبر عنه الشاعر التونسي منصف غاشم ، بقوله :

« إن اللغة الفرنسية مقبولة تاريخيا ، وهي تشكل أداة ثقافية فعالة ومتدججة بعمق في كياننا إلى استخدامها لأن لها القدرة الكاملة على التعبير عن واقعی الخاص الحالى كعربي ومغربي وتونسي ، ومن الواضح أن أهل بصورة ديناميكية من ثلاثة عوالم لغوية وثقافية ، وذلك في آن واحد ، تلك العوالم هي : العربية العامة ، والعربية النحوية ، والفرنسية ، واللغة الفرنسية مثل كل اللغات تعتبر ملكا مشتركا تحت تصرفي ، أستطيع أن أزودها بكل التغيرات والتجديدات والمستحدثات وردود الفعل التي أريدها (١٠٠) ، إلى أكتب بالفرنسية دون أن أشعر بالعزلة من جراء ذلك أو بعيدا عن الواقع الحلي لشعبي » (٤٩) .

ويبدو أن الوضع مماثل بالنسبة للكاتب التونسي مصطفى تليل مؤلف الثورة الجرافية . فهو يستخدم اللغة الفرنسية دون أي عقد . وحتى عبدالوهاب مدب ، وهو آخر اسم ظهر في عالم الأدب التونسي نجده يستخدم اللغة الفرنسية في روايته « طلاس » .

(٤١) « من كل جهات اللغة الفرنسية » ص ٧١ - ٧٢ .

(٤٢) « لمن فركاء العصر » ، لي لي نوفل ليرير ، العدد ٢٤٣٤ ، ٢٠ مايو ١٩٧٤ .

(٤٣) حديث صحفي في الجهورية الجزائرية ، ١٩ ديسمبر ١٩٥٢ .

(٤٤) النهار ، بيروت ، ٢٧ مايو ٣ يونيو ١٩٦٦ .

وعلى الرغم من اختلاف الآراء في بلاد شمال أفريقيا
الثلاث حول استخدام اللغة الفرنسية للتعبير والانتاج
الأدبي فهذا لا يعني إطلاقاً أن النتاج قد توقف أو قل بل
يمكننا القول بأمانة إنه في ازدهار مستمر ومتجدد إلى يومنا
هذا . ولكننا لانعرف ماذا يخفى المستقبل .

أما في المغرب فنجد أيضا أن غالبية الكتاب
لا يمتثلون على استخدام اللغة الفرنسية في الكتابة ،
ولكن من الواضح أن قلة شعبية الأدب المغربي الناطق
بالفرنسية تزداد يوما بعد يوم . ويرجع السبب في ذلك
إلى الرغبة القوية المتزايدة في التعريب التي تولد عنها نوع
من الكراهية للأدب الناطق بالفرنسية .



المراجع

- 1- DEJEUX Jean: *Littérature Maghrébine de langue française , Introduction generale et Auteurs* , Ottawa, Editions , Noaman , 1973 , 494P .
- 2- ID : *Situation de la Littérature, Maghrébine de langue française* , Alger , Office des publications Universitaires , 1982 .
- 3- FERAÛN Mouloud : *L'anniversaire* , Paris Editions du Seuil, 1972, 143 p.
- 4- Khatibi Abdelkadir : *Le Roman Maghrébin* Paris, Maspero 1968, 147 p.
- 5- LAROUÏ Abdalla : *L'Ideologie Arabe Contemporaine*, Paris Maspero, 1967, 224 p.
- 6- MERAD Ghani : *La littérature Algerienne d'expression française*, Paris, P.I. Oswald, 1976, 205 p.
- 7- VIATTE (Auguste) : *La Francophonie*, Paris Larousse, 1969, 205 p.
- 8- YETIV (Issaac) : *Le Theme de l'alloation dans le roman maghrébin d'expression française (1952-1955)* C.E.L.E.F., Sherbrooke 1972, 248 p.

يوريبيلس ثالث شعراء التراجيديا المشهورين ، ولد عام ٤٨٠ ق م . كتب اثنتين وتسلعين مسرحية ، وصلنا منها ثمان عشرة^(١) . بلغت شهرته قديما جدا كبيرا ، لدرجة أن هناك رواية تقول إن كثيرا من أسرى الأتنيين في حملة صقلية عام ٤١٥ ق م . قد نال حريته مقابل ترديدهم بعضا من أشعاره ، ولعل هذه الحادثة تبين مدى مكانته في العالم القديم ، رغم أن الحظ لم يحالفه في المسابقات المسرحية التي تقدم إليها كثيرا ، ولم يزل الجائزة الأولى سوى خمس مرات فقط طوال حياته الأدبية^(٢) . واعتقد أن السبب في ذلك يرجع إلى أن الشاعر كان يطرق أفاقا جديدة في الأفكار وأسلوب الأداء كانت تتسم بالجرأة والتطور تجاوز فيها زميله في هذا الفن إيسخولوس وسوفوكليس .

والمسرحية التي نحن بصددنا الآن نظمت عام ٤٣٨ ق م . وهي المسرحية الرابعة في الرباعية المؤلفة من مسرحيات نساء كريت ، والكيميائون في سوفيس ، وأخيرا مسرحية تليفوس^(٣) .

وتدور أحداث مسرحية الكيستيس كما يرونها الإله أبوللون في مقدمة المسرحية على النحو التالي :

يستهل الإله المسرحية فيصف كيف أنه ساعد الملك أديميتوس ملك فيراي لتأجيل موته وذلك بعد إقناع ربات القدر بذلك^(٤) . شريطة أن يعثر الملك على شخص آخر على استعداد للموت بدلا منه ، وقبيلت زوجته الوفاة الكيستيس ذلك ، بعد أن رفض والده الموت بدلا منه . وقد حان موعد رحيل الكيستيس^(٥) .

قيم إنسانية في مسرحية الكيستيس

الشاعر يوريبيليس

هاني عبد الواحد خضرة

Levy A. Greek Tragedy, Translated by H. A. Frankfurt, London, 1967

Rose H. J. A. Handbook of Greek Literature, London, 1964.

Hammond N. L. G. — H. H. Scullard (edd.), The Oxford Classical Dictionary, London, 1977, s.v. Euripides II/3.

Euripides, Fabulae, 3 Vols Edited by G. Murray, Oxford Classical Texts, London, 1902-1913 Alcantis, I, 13.

Ibid, I, 20

(١)

(٢)

(٣)

(٤)

(٥)

ويوضح الإله أبوللون مرارته بالملك أدميتوس ، فقال إنه نتيجة حزنه هو فقد قتل الإله زيوس ابنه الإله إسكيلبيوس ، الذي أعاد الحياة لبعض الموتى ، قام هو من جانبه بقتل المردة الكوكليس ، صناع الصواعق ، ففرض عليه الإله زيوس عقوبة الحياة كعبد لفترة من الوقت تحت رعاية أدميتوس فأكرم الأخير وفادته ، وأثناء إقامته عنده حانت لحظة وفاة أدميتوس ، وتدخل الإله أبوللون عرفانا بتقوى سيده . ويحصل على موافقة ربات القدر بالتخلي عن أدميتوس ، كما أشرنا من قبل ، إن وجد من محل مكانه . ويشير الإله أبوللون بوصول إله الموت لأداء مهمته^(٦٦) .

يصل إله الموت ليعمل عن حضوره لأداء مهمته في الموعد المقرر ، ويحاول الإله أبوللون أن يشيه عن مهمته ، لكنه يرفض مما دعا الإله أبوللون إلى التنبؤ بوصول شخص ما إلى القصر لينفذ السيدة من مصيرها^(٦٧) .

وتخرج إحدى الخدمات تبكي سيدتها وتصف سلوكيات هذه السيدة في الملاحظات الأخيرة التي تفارق فيها بيتها^(٦٨) . ثم تخرج هذه السيدة أمام جمهور النظارة لتلتقي بزوجها وبحضور أولادها لتصف له المراحل الأخيرة لرحلتها تحت ضوء الشمس^(٦٩) . ويدور حديث عتاب بين الزوجة وزوجها عن ميراث رفض والد أدميتوس المعجز للتضحية بنفسه بدلا منها^(٧٠) .

وتوصى زوجها بعدم الارتباط بعروس جديدة حتى . يحافظ على بيته وأبنائها وخاصة أنها ضحت بحياتها من أجل مسعدهم^(٧١) . ثم تلفظ أنفاسها الأخيرة^(٧٢) . ويعد الزوج أدميتوس زوجته بالسوء بكل ما تتطلبه^(٧٣) . ويدور حوار بين أدميتوس والجوقة في الإجراءات الواجب اتخاذها لدفن هذه السيدة إلى مثواها الأخير^(٧٤) .

ويصل البطل هيراكليس « هرقل » ليسأل عن صاحب البيت ، ويعلم أنه يرغب في الإقامة كضيف بعض الوقت ليواصل رحلته في سبيل تنفيذ المهمة التي كلفه بها سيده الملك يوريشيوس ، ملك تيرنسي وتباهي بالحديث عن نفسه وعن أهم ملامح شخصيته^(٧٥) . ويصل رب البيت أدميتوس ليلقي بهيراكليس . ويحس الأخير بوجود بعض لمسات الحزن على البيت وصاحب البيت^(٧٦) . ويحاول الضيف هيراكليس أن يحمي بالانصراف ، لكن أدميتوس يتمسك به ويكذب عليه بأن المتوفاة لم تولد في بيته مما دفع هيراكليس إلى البقاء كضيف^(٧٧) .

ويحضر فيرس والد أدميتوس بمثل الهدايا المناسبة في مثل هذه الظروف ليؤدي واجب المراءاة^(٧٨) ، ويفاجأ الأب بهجوم الابن العنيف على والده مصحوبا بالإهانات القاسية يتكرر فيها الابن لأبيه ويكيل له الكثير

Ibid, 11, 21 - 25.

Ibid, 11, 26 - 70.

Ibid, 11, 152 - 198.

Ibid, 11, 246 - 294.

Ibid, 11, 295 - 303.

Ibid, 11, 304 - 398.

Ibid 1, 390.

Ibid, 11, 328 - 331.

Ibid, 11, 420 - 435.

Ibid, 11, 475 - 508.

Ibid, 11, 509 - 543.

Ibid, 1, 544 - 550.

Ibid, 11, 613 - 628.

(٦٦)

(٦٧)

(٦٨)

(٦٩)

(٧٠)

(٧١)

(٧٢)

(٧٣)

(٧٤)

(٧٥)

(٧٦)

(٧٧)

(٧٨)

يرجئها سوف تتحقق له السعادة^(٢٤) . ويدرك أدميتوس خطأ اعتقاده ويعلم هذا على الجميع^(٢٥) .

ويصل هيراكليس بصحبة سيده متخفية ليعلن لصديقه حصوله عليها في مسابقة من المسابقات^(٢٦) . ويلوور بينها حوار يحاول هيراكليس إقناع أدميتوس باستضافة هذه السيدة عنده ، وتردد الأخير أكثر من مرة إلى أن يقتنع أدميتوس آخر الأمر^(٢٧) .

ثم يكشف هيراكليس عن هوية هذه السيدة ، ويوصي صديقه بالالتزام بكرم الضيافة الذي حقق له أعظم كسب وهو استعادة زوجته الحبيبة^(٢٨) .

لقد أعد الشاعر يوريبيدس مسرحية الكيسيس مستندا إلى جزأين : الأول أسطورة قضاء الإله أبولون فترة زمنية معينة في خدمة أحد البشر ، وقد ورد ذكرها لأول مرة عند الشاعر هوميروس^(٢٩) . ثم تردد ذكرها عند الشاعر التعليمي هيسودوس^(٣٠) .

أما الجزء الثاني فيؤكد كل من كوتناشر وجونز ارتباطه بالأدب الشعبي أكثر من ارتباطه بالأدب التقليدي ، وهو الخاص بقصة السيدة الكيسيس والتضحية بنفسها في سبيل زوجها ثم محاولة إنقاذها وإعادتها إلى الحياة من جديد^(٣١) . ويستطرد جونز قائلا إن قصة الكيسيس كانت في الحقيقة قصة خيالية أكثر منها قصة بطولية . وحرص الشاعر على الموازنة بين الجانب الخيالي

من الإهانات المبررة التي لا تتفق والعلاقة الحميمة بين الأب وابنه^(٣٢) .

ويرد الأب بقسوة موضحا للابن ما أداه له من حقوق مشروعة بما يتفق والتقاليد الموروثة من الأجداد ، موضحا له كيف أنه لا يوجد من يفرض على الأب التضحية بحياته من أجله . وينتهي هذا اللقاء بعد أن لقن الأب ابنه دروسا رائعة في قيم الحياة^(٣٣) لينصرف أدميتوس وأفراد الجوقة لشادية واجب الدفن لجثمان زوجته الوفاة الكيسيس^(٣٤) .

ويظهر خدام أدميتوس على منصة التمثيل يروي بعض سلوكيات هذا الضيف غريب الأطوار - في رأيه - الذي لم يراع عظمة بيت سيده في هذه الظروف العصبية^(٣٥) . ويصل هيراكليس ويلوور حوار بينه وبين الخادم ، ويكتشف أن الموتفة هي زوجة أدميتوس الوفاة الكيسيس . ويتملك الندم هيراكليس على تصرفاته وشرب الخمر في بيت هو في حالة حداد . وتقديرا لاستقبال أدميتوس له وحسن ضيافته يقرر العمل على إنقاذ الزوجة الوفاة من أيدي إله الموت قبل نزولها إلى العالم السفلي^(٣٦) . وينصرف لإنجاز هذه المهمة .

ويدخل أدميتوس وأتباعه بعد إتمام إجراءات الدفن ويندب الزوج الحزين حظه لما أصابه ، وأحس بالفراغ الكبير الذي تركته فيه زوجته الراحلة ، التي اعتقد أنه

Ibid, 11. 629 - 672.

Ibid, 11. 675 - 733.

Ibid, 11. 738 - 746.

Ibid, 11. 747 - 771.

Ibid, 11. 772 - 860.

Ibid, 11. 861 - 933.

Ibid, 11. 934 - 961.

Ibid, 11. 1008 - 1035.

Ibid, 11. 1072 - 1128.

Ibid, 11. 1121 - 1158.

Homer. The Iliad, with An English Translation by A.T. Murray 2 Vols, (L.C.L.), London, 1954, 2, 11. 763-766.

Hesiod, With An English Translation by G. Evelyn—White, (L.C.L.), London, 1959, frgs. 122-127.

Conacher, D.J., Euripidean Drama Myth, Theme And Structure, (Toronto: University of Toronto Press 1967), p. 328.

Conacher D.J. op. cit. p. 331.

Jones D.M., "Euripides' Alceste," The Classical Review, LXII, (1948), p. 50.

(٢٩)

(٣٠)

(٣١)

(٣٢)

(٣٣)

(٣٤)

(٣٥)

(٣٦)

(٣٧)

(٣٨)

(٣٩)

(٤٠)

(٤١)

(٤٢)

والإنساني فيها بل درجة رائعة . وكرويت للقصة الخيالية صور الشاعر عبري الأحداث في إقليم إيري في ثيباليا التي اشتهرت بالسحر ، كما صور المدينة على شكل أقرب مانكون للقرية وملكها أقرب مايكون بملاك الأراضي بما عهد فيهم من كبرياء وكرم^(٣٢) .

ويوضح كوناشر ، خصائص القصة الشعبية قائلا إنه أينما كان هناك صراع مع الموت كان الزوج يقوم بهذا الدور نفسه ، وعندما لا يحقق النجاح بشكل أو بآخر كانت عروسه تنفذ حياته بالتضحية بنفسها^(٣٣) .

ويقال إن الشاعر فرونيخوس Phrynichus قد أهد مسرحية عن الكيستيس لم تصلنا منها غير شذرة واحدة ، لكن هذه الشذرة ليست كافية لتوضيح حقيقة أسلوب معالجة قصة الكيستيس عند هذا الكاتب^(٣٤) .

وإن اتفق مع كوناشر في احتمال قيام الشاعر يوريبديدس بإضافة دور هيراكليس - ذلك البطل المشهور - إلى هذه الأسطورة نتيجة للدور الهام الذي أسنده الشاعر إلى أدمتوس . فبدون هيراكليس لن يكون هناك دور هام يقوم به أدمتوس^(٣٥) .

وأود أن أضيف هنا أن يوريبديدس ، ذلك الشاعر الذي يتم بالتحليل النفسي بالدرجة الأولى حرص على الإتيان بشخصية على النقيض من شخصية أدمتوس في سلوكياتها وجوانب شخصيتها حتى تتضح الصورة بجلاء أمام جمهور المشاهدين .

وعند الربط بين أساطير الأوليمبوس والقصة الخيالية

الشعبية حرص الشاعر على أن يعالج فكرة خدعة إله الموت بالتمهيد لها بأسطورة أسكليبيوس وعلاجه للمرض وإعادة بعض الموتى إلى الحياة من جديد^(٣٦) . ثم إنقاذ الإله أبوللون لأدميتوس^(٣٧) . وإن كانت هذه الأساطير ليست شبيهة بأسطورة إنقاذ هيراكليس للسيدة الكيستيس إلا أنها تمهد لها^(٣٨) .

وقد عالج يوريبديدس المسرحية بأسلوب تهكمي ساخر ، ملأ أجزاء كثيرة من المسرحية الغرض منه تركيز انتباه المشاهدين للاحتفاظ بمسافة معينة بينهم وبين الشخصيات التي أمامهم^(٣٩) . والأكثر من هذا كان الشاعر يهدف إلى أمرين هامين :

أولها : إلقاء الضوء على جوانب الشخصيات التي أمامه بتركيز أكبر ، حتى لا يقبلها المشاهد بكلماتها السطحية ، وإنما يعقد مقارنة بين الكلمة والسلوك .

ثانيها : التخفيف بعض الشيء من المواقف الكثيرة التي نثرها الشاعر كثيرا بين شأيا حديث الشخصيات ، فلا تصبح هذه الكلمات ثقيلة على نفس الجمهور ثم يملها .

وستناول شخصيات المسرحية بالعرض والتجليل ، ولنبدأ بشخصية الكيستيس ابنة بلياس ، وزوجة أدمتوس . اشترط والدها على من يود التقدم للزواج منها أن يقيد حيوانين مفترسين إلى نير عريته ، وذلك لإعاقه زواجها والاحتفاظ بها في بيته . فلقد كان يدرك ما سوف يحل بها في بيت الزوجية . وساعد الإله أبوللون - الذي كان يقيم طرف أدمتوس في تلك

Jones D.M., op. cit., pp. 50-51.

(٣٢)

Conacher, D.J., op. cit., p. 331.

(٣٣)

Nauack, Tragicorum Graecorum Fragmenta, p. 720, frg. 2.

(٣٤)

Conacher D.J., op. cit., pp. 328-329.

Ibid., p. 331.

(٣٥)

Alceste, 11.3-4, 12.

(٣٦)

Ibid., 11.9-14, 32-33.

(٣٧)

Jones D.M. op. cit., p. 51.

(٣٨)

Smith W.D., "The Ironic Structure in Alceste," Phoenix, XIV, (1960), p. 134.

(٣٩)

تم الساقية في سرسعة الكبيس

وفي مكان آخر يؤكد الأب مدى سمو مكانة زوجة
ابنه الكبيس وسط السيدات من بني جنسها

πάσαις δ' ἔθηκεν εὐκλείστερον βίον
γυναικῶν, ἔργον τλήσας γυναικῶν τῶδε.

« انتارت حياة أكثر نبلا في نظر كل النساء من بني
جنسها ونجرات على مثل هذه العمل النبيل » (٤٤) .

فيجمع الأب في شهادته إقراره بنبل هذه السيدة
وحكمتها ، ثم بعد نظرها في اتخاذها قرارا حقيق الشهرة
والتميز بين بنات جنسها ، فلقد جرأت على التضحية
بنفسها من أجل زوجها وسعادة أسرهما

وإذا انتقلنا إلى داخل البيت ، نجد ابنها الصغير
يحاطبها قائلا :

οἰχομένης δὲ παρὶ
μετρὸς ἡλῶλεν αἰώνι.

« موتك يا أماء ، تحطم بيتنا » (٤٥)

ويرى سميت أن الابن لا يقصد هنا السلالة الملكية
والما البيت ، فحقا أن الأم تركت وزادها أطفالا لهم
بمشابة استمرار السلالة الملكية ، ولكن الابن يدرك أن
الأم بالنسبة للبيت هي كل شيء ، وفقدانها ينهار كل
شيء تماما ، وقد أدرك الطفل هذه الحقيقة بحسه
المهرف ، وقبل أن تلفظ الأم أنفاسها الأخيرة وترحل
عن البيت ، ويحس هذا الابن بسيادة الاضطراب فيه ،
وفقدان أشياء كثيرة كان يحس بانتقامها أثناء حياة أمه .

الأثناء - سيده بأن قيد أسدا ودبا في عربة أدميتوس .
وهكذا فاز بسيد هذه الفتاة (٤٦) . وكانت تلك الفتاة
نموذجا للزوجة الوفية المخلصة لبيتها ولزوجها . تولت
بيتها بالرعاية والعناية حتى نالت حب الجميع وثناهم .
فمن ناحية علاقتها بزوجها كانت مثال الزوجة الوفية
المخلصة . وقفت إلى جانبه وساندته عندما تحمل الجميع
عنه . فعندما رفض الجميع قبول التضحية بأنفسهم
بدلاً من أدميتوس.. وافقت على التضحية بحياتها من
أجل استمرار بقاء بيتها وأسرتها تحت رعاية زوجها رغم
أن أطباء أفضل ما في الوجود..

ψυχῆς γὰρ αὐτοῦ εἴπε τιμωμένον—

« لا شيء أقيم من الروح » (٤٧) .

وإن كانت قد عانت زوجها في إيجاز ، من باب حب
الحياة من مبرد تحلي. والده فيريس وأمه عن التضحية
بأنفسها بدلا منه وخاصة أنهما شيخان قاريا نهاية العمر
ومن الخير لها. إنه ميتا (٤٨) . ولم يغير هذا الاعتراض
الطغاري من قرارها الأساسي بالتضحية بنفسها .
ويعترف فيريس نفسه والد أدميتوس بنبل هذه السيدة
ومدى حكمتها فيقول لابنه أثناء المشادة التي حدثت
بينهما .

ἐσθλῆς γὰρ, οὐδεὶς ἀντρέει καὶ σάφρανος
γυναικὸς ἡμάρτηκας

فقدت زوجة نبيلة وعاقلة ، ولا أحد يضاهيها (٤٩) .

Hammond N.L.G., The Oxford Classical Dictionary, S.V.
Alceste, I: 302;
cf. Smith W.D., op. cit. p. 137.
Alceste, 11. 291 - 392.
Ibid., 11. 615 - 616.
Ibid., 11. 623 - 624.
Ibid., 11. 414 - 415.
Smith, W.D., op. cit. p. 136.

الناس ، بل تصيف أنها أفضل سيدة لزوجها وذلك من منطلق فهمهم العميق لشخصية الزوج أدميتوس . وفي مكان آخر نقرأ الجوقة

ἡ γὰρ ἡγάθησ' αἰκνύει μέγιστα
περθεῖν ὅστις
χρηστός ἀπ' ἀρχῆς τεύχεται.

« يجب على الإنسان رفيق العمر المخلص أن يبكي الطيبين الذين يختطفهم الموت فجأة » (٤٩) .

معنى ذلك أن الجوقة قد لمست منذ ارتباط الزوج أدميتوس ، بسيدة طيب معدنها وحسن جوهره ولم يثبت أمامهم ما يدعوا للتخلي عن هذه الفكرة .

وفي مناسبة أخرى تعلق الجوقة على نحيب الزوج ثم تعترف بمدى طيب عود هذه السيدة .

Νο, ἡ που στενάζει τοιαύτ' Ἀδμήτας ἀκαῖος,
ἐσθλῆς γυναικὸς εἰ στερηθῆναι σφὶς χρεῖ;

« لاشك أن أدميتوس يئن وسط هذه الآلام ، وإذ كتب عليه أن يفقد مثل هذه الزوجة النبيلة » (٥٠) .

ثم يصل تقزير الجوقة لهذه السيدة إلى أعلى درجة حين تردد قولها :

τίην γὰρ οὐ φίλαν ἀλλὰ φιλέεσσαν
γυναικα καθανόουσαν ἐν
ἀματι τῷδ' ἐπύθη.

« اليوم سيشهد موت امرأة ليست غالية فحسب وإنما أغلى النساء جميعا » (٥١) .

وتشارك جوقة المسرحية الابن إحسانه ، وتتابع حديث الزوج أدميتوس وتعلق عليه بقولها .

Νο, καὶ μῆν' ἔγχε' σοι φίλος ὡς φίλος φίλῳ
λυπρὸν συνοίσαι τῆσδε· καὶ γὰρ ἄξια.

« وسوف أشاركك أنا أيضا أحزانك من أجلها » مشاركة الصديق للصديق ، فهي جديرة بذلك (٥٢) .

هذا اعتراف واضح من الجوقة بمدى الحسارة التي سوف تلحق بالزوج وكم هي جديرة بأن يأسف الزوج عليها . كما تتبنا الجوقة بالمشاعب التي سوف تلاقي أدميتوس زوجها بعد فقدانها .

ὅστις ἀρίστη
ἀπλακῶς ἐλάτχου τῇσ' ἀβύσσον

« عندما يترمل من مثل هذه الزوجة الفضل ، سوف يفقد حياة لا تحتمل على الإطلاق » (٥٣) .

معنى ذلك أن الجوقة تدرك المشاق التي سوف تواجه أدميتوس بعد موت هذه السيدة الممتازة . وتنتهي الجوقة على الكيسيتس صراحة

ἐμοὶ πάντ' ἔ' ἀρίστη
δῶσα γυνή
πῶσιν εἰς αὐτῆς γυναικῶσθαι.

« بدت لنا وللجميع أفضل سيدة ، كما أنها أفضل سيدة عند زوجها » (٥٤) .

فلا تكفي الجوقة بالإقرار بأن أعظم سيدة لدى كل

Alcestis, II, 369 - 370,

Ibid., II, 242 - 243.

Ibid., II, 83 - 85.

Ibid., II, 109 - 110.

Smith, W.D., op. cit. p. 135.

Alcestis, II, 199 - 200.

Ibid., II, 231 - 233.

(٤٩)

(٥٠)

(٥١)

(٥٢)

(٥٣)

(٥٤)

(٥٥)

نعم السيدة في سرعة الكيس.

وفي مكان آخر تصف الخادمة كيف كان يلعن خذم البيت عندما وجدوا سيدتهم. نمر عليهم في لحظاتها الأخيرة قبل لحظة الفراق وقد يدها للجميع دون استثناء .

ἡ δὲ δούλη
προέειπε· ἐκείνη, ποῦτος ἦν οὗτος καὶ οὗτος
ὅν σὺ προσέειπες καὶ προσεγγέθη πόλιν.

« لكننا مدت يدها اليمنى لكل واحد منها حتى أنها لم تترك أسوأنا دون أن تتحدث إليه ويرد عليها » (٥٤)

ولم يميزوا من أجلها إلا كرد فعل لتصرفاتها معهم جميعا ، وخاصة أنها قد اكتسبت جميعهم . ولم لا فلقد كانت حسنة المعاملة معهم تكرم معاملتهم وتخفف آلامهم جميعا .

ἀπομαύζων ἐμὴν
δέσποιναν, ἥ 'μοὶ πᾶσι τ' οὐκ αἰνέουσιν ἦν
μήτηρ· κακὸν γὰρ μερίων ἐρρέετο,

« ألا أئندب سيدتي ، التي كانت أما لكل الخدم وأنقذتنا من آلاف الخواب ؟ » (٥٥)

هكذا يقول الخدام في وضوح وهو يحتج على وجود هرقل وهرميته بالفقر الذي حرم من سيدته ، وهذا تصور المحيطين بالسيدة الكيس عينا وعن شخصيتها . أما عن رؤيتها هي الخاصة ببيتها ، فلقد كشف الشاعر عما في مناسبتين . المناسبة الأولى حل لسان الخادمة حين نقلت وصفا لسلوكيات سيدتها عندما اغتسلت وارتدت ثيابها وحلبها استعدادا للرحيل .
وقدنت الدهورات لربة هراب البيت مرعدة ترسلها

إن هذا الاعتراف بأنها أغل النساء جميعا إقرار بمجدى عظيمة هذه السيدة في نظر الجميع وخاصة أننا نعلم أن الجوقة في أغلب الأحيان تعبر عن رأي قطاع كبير من الرأي العام . ولما كيف أن الجوقة قد كررت رأيها هذا أكثر من ثلاث مرات وفي مناسبات متباعدة ، وهو دليل على أن هذا الرأي ليس مجاملة على الإطلاق . وإنما ينبع من يقين أكيد ومن اقتناع كامل بصحته وأصالتها .

وتعلق الخادمة على كلمات الجوقة فيما تصف به سيدتها على أنها أنبل سيدة ، وتتعجب كيف تكون مواصفات السيدة التي تفوق سيدتها نبلا تقول :

(٥٦). πῶς δ' οὐκ ἀρίστη· τίς δ' ἐναντιώσεται
τί χρεὶ γένεσθαι τὴν ὑπερβυδαμένην
γενναῖα· πῶς δ' ἂν μᾶλλον ἐνέειναι τοῖς
πύσιν· πρὸς μὲν ἢ θέλων· ἢ περὶ πάντων
καὶ ταῦτα μὲν δὴ πᾶς ἐπιστάτης πόλιν·

« أنبل سيدة ولم لا ؟ ومن ينكر ذلك ؟ وكيف تكون السيدة الممتازة ؟ وكيف تظهر أي سيدة احترامها لزوجها أكثر من رقيتها في الموت بدلا منه . وكل المدينة تعلم ذلك حقا » (٥٧)

وهذه شهادة موثوقة بما من واحدة ممن يعيشون معها ويخبرون سلوكياتها .
وكانت الكيسيس الزوجة المخلصة لزوجها تخفف منه الكثير من متاعب الحياة وخاصة إذا ملكه الغضب .
فيصف الخادم ذلك حين يقول :

ἀργὰς παλαιοῦσεν· ἀσθρόος.

« وكانت تهدى من غضب زوجها » (٥٨)

ibid., 132 - 136.

ibid., 1, 771.

ibid., 14, 192 - 196.

ibid., 11, 706 - 720.

(٥٢)

(٥٣)

(٥٤)

(٥٥)

منطلق فهمها العميق لطابع الأني وعدم حب المرأة
لأبناء الزوج من زوجة أخرى مهما كان إخلاصها لزوجها
فإن الغيرة قد تعمي بصيرتها وتدفنها للتناول على
أولادها .

أما من ناحية الأب فقد أوجزت الموقف في كلمات
قليلة وخاصة أنها تعرف سلوكيات زوجها أدميتوس فقام
المعرفة وذلك حين قالت له :

παύσιος γὰρ ἡ ἀρετή
οὐχ ἡμεῖς ἢ γὰρ ποῖσας, εἴπερ εἴς φραγέειν·

« طمأنا نحب هؤلاء الأولاد بدرجة لا تقل عن درجة حيي
لهم فأنتم تفكر تفكيراً سليماً » (٥٨٤) .

أما الأمر الثاني الذي يفضي إلى غضبهم عليه .
الكينيس فهو أن يكون الأب قدوة حسنة لابنه
فتخاطب زوجها قائلة :

καὶ παῖς μὲν ἄρα καὶ πατήρ· εἴς ἐστι πύργου μέγαν,
[ὅς] καὶ προσεῖπε καὶ προσερρήθη πάλιν·

« والصبي له في والده قلعة شائعة ، عندما يخاطبه
بؤال يتلقى جواباً شافياً » (٥٨٥)

فالابن امتداد لوالده ، وإذا أحسن الأب رعاية ابنه
شب جديراً يتحمل للمسئولية في المستقبل من بعده ،
ولذلك فلن يتوان الأب عن الإجابة عن استفسارات
الابن وتلبية احتياجاته أملاً في تكوينه وإعداده

أما الابنة فلها متطلبات أخرى ، إذ إن احتياجاتها
غير احتياجات الابن فتخشى على مستقبلها من

τέλει' ὀρφανέισαι τὰμὺν· καὶ τῷ μὲν φύλῃ
ἀνέχοντο ἄλλοι, τῷ δὲ γυναικί· πόσον·
μηδ' ὥσπερ αἰτῶν ἡ τεκοῦσα ἀπολαύει
θανεῖν αὐροῦ παῖσιν, ἀλλ' εὐδαίμονος·
ἐν γῇ πατρίᾳ τερεπτόν· ἐκπλήσσει θύον.

« أتوسل إليك أن تتولى أطفالي اليتمى بالرعاية ، ليت
ابني يتزوج زوجة نبيلة حبيبة ، ولت ابنتي تزوج بزواج
نبيل ، إذ أملك أنا الأم ، ليهم لا يموتون شباباً في غير
أوانهم ولا يملحظون نفعاء ويشكون حياة متعبة في
وطنهم » (٥٨٦)

هذه «أمنيات» الأم الضالعة المخلصة التي تحب أبناءها
وتتمنى «الخير» لأولادها ، تتمنى لابنتها زوجة محبة ،
ولابنة زوجها نبيلة ، وللابن التسعة وطول العمر ،
وإن كانت قد حرمت هي من طول العمر . ولم تدفعها
تجربتها المريرة إلى أن تنكر ولا تبتغي الخير الذي حرمت
منه لأحب الناس إليها وهم أولادها .
ثم أكملت الكينيس أمنياتها لأولادها أثناء لقائها
الأخير مع أدميتوس فوسلت إليه في حضرتهم :

ταῖς τινος ἀνδρῶν ἀσπότης ἐμὴν εὐχάσιν,
καὶ μὴ "πυρρῆς τοῖσδε μητρὸς" τέλει, οὐκ
ἦν κακίωρ οὐκ ἐμὸν γένει φερόμεν·
τοῖς σοῖς κῆρυξι ποισὶ χεῖρον πᾶσι θάλασσαν.

« لجعل منهم سادة لبني ، فلا تتزوج وتعمل منها زوجة
أب لأولادي . فإن أي امرأة ستكون أسوأ مني بدافع
الغيرة وسوف تمتد يدها على أولادك وأولادي » (٥٨٧)

إن كل ما يطلبه هو امتداد لرؤيتها المستقبلية لأولادها
وحرص منها على تحقيق الاستقرار والسعادة لهم . فمن

Ibid., 11. 165 - 169.

Ibid., 11. 304 - 307.

Ibid., 11. 302 - 303.

Ibid., 11. 311 - 312.

(٥٨٤) ٤ : ٤٠٠

(٥٨٥) ٤ : ٤٠٠

(٥٨٦) ٤ : ٤٠٠

(٥٨٧)

أملها . أما أدميثوس نفسه فلم تعلق على حياته في المستقبل بعد أن أعطته هي حياتها ، وكان هذا هو مطلبه الوحيد ، ولعلها كانت تترك أنه لن تتحقق له السعادة التامة من بعدها .

يرى سميث أن الكيتيس لم تصب بخيبة أمل في زوجها في الملاحظات الأخيرة^(٦٦) . لكن من المحتمل أن التزامها الصمت تجاه زوجها دليل على عدم جدوى الحديث في موضوعات تم الوصول فيها الى قرار معين . أما توماس روزنماير Thomas Rosenmeyer فيذهب الى القول بأن الكيتيس كانت تتمتع بحرية الإرادة أكثر من زوجها أدميثوس الذي كانت قوى كثيرة تساند^(٦٧) فلا شك أن الكيتيس كانت أكثر حكمة ونضجا من زوجها ، وكانت تقف بمفردها وتتخذ قراراتها التابعة من واقع تفكيرها الخاص والحكيم الذي يزن الأمور بروية ، ولقد اعترف أدميثوس نفسه بمدى خسارته الفادحة حين يوجه حديثه للجوقة :

εἰ γὰρ ἀνδρὶ κακίῳ μεῖζον, ὑμάρτεον
πιστὶς ἀλόγος;

« أي شيء أفتح بالنسبة للرجل من فقدان زوجته الوفية »^(٦٨)

وفيريس والد أدميثوس وأحد الشخصيات التي ظهرت على المسرح لفترة وجيزة نسبيا ، فلم يمتد بقاؤه من البيت ٦١ حتى البيت ٧٣٣ ، ورغم ذلك كان له تأثير فعال على محدثه الوحيد ابنه . لقد تردد اسم هذه الشخصية قبل وصولها الى المسرح أثناء حديث

سلوكيات زوجة أبيها التي قد تؤثر على مستقبلها فتقول :

μή σὺ τὰν' αἰσχρὸν προεβλάπτοια ἀλγοῖσθαι
ἡδύης ἐν ἀκαρῇ σοῦν εὐφροσύνῃ γάμοντι.
οὐ γάρ σε μήτηρ οὕτε θυμωμένης ποιεῖ
οὐτ' ἐν τόκουσι σοῦσι θορσινεῖ, τέκνον.
παροῦσ', ἦν' οὐδὲν μητρὸς εὐμεινέστερον.

« لكم أخشى أن تشع (زوجة أبيك) عنك سمعة سيئة لتطغى زهرة شبابك وتقبح على آمال زواجك ، وعند زواجك لن تتصلد أمك موكب زفافك ولن تحضر وتشجعك عند آلام الوضع ، حيث يا ابنتي لا يصبح شيء أكثر حنانا من الأم »^(٦٩) .

فتلك هي هموم الأم بشأن مستقبل ابنتها ، استقرار في الزواج ، ووفرة تحت رعاية أمها عند الزفاف ، وأخيرا مساندة وتأييد ورعاية هذه الأم عند الوضع . ومن الكلمات السابقة يبدو لنا جليا أن كل آميات الأم الكيتيس في لحظاتها الأخيرة قد تركزت بالدرجة الأولى في الاطمئنان على مستقبل أولادها وهم امتداد لحياتنا أسرنا من بعدها . وتولى والدهم لهم بالرعاية والعناية أهم ما تتمناه هذه السيدة في الدقائق الأخيرة من حياتها .

وإذا كان سميث يقول إن تفكير الكيتيس وعواطفها قد تركزت حول بيت أدميثوس^(٧٠) . فيمكن الرد على ذلك بالقول بأن بيت أدميثوس هو بيتها . وتركز حديثها - كما رأينا - بعد أن أوضحت مدى تضحياتها وتخلّي الجميع عن زوجها ، على مستقبل أولادها وهم

Ibid., ٤١, 3١5 - 319.

Smith, W.O. Op. Cit. P. 137.

Ibid., p. 137.

Thomas G. R. "The Chorus And Admetus,"

Section IV, (pp. 217 - 233) of "Alceste's Character and Death" in The Masks of Tragedy: Essays on six Greek Dramas (Austin: University of Texas Press, 1973), p. 222.

Alceste, 11, 879 - 880.

(٦٩)

(٧٠)

(٧١)

(٧٢)

(٧٣)

(٧٤)

العلاقة بين الأب وابنه ، بلغ الحد إلى أن الابن أنكر أبوة والده له ، بل ادعى أنه يمتثل أن يكون ابن إحدى الخادئات في القصر وبناته والده^(٧١) ، ويرى توماس روزنماير أن الدراما اليونانية لم تشهد مثل هذه المعركة والكّم المائل من الألهانت^(٧٢) .

ولا تمتد هذه المفاجأة لسان الأب عن الحديث بل يرد على ابنه بمتنهي الحزم والعنف ، ويلقنه درساً في الحياة والحياة ، واستهل الحديث أول الأمر منقاداً مطلب الابن بأنه كان ينتظر من والده أن يموت بدلاً منه ، مجيباً أنه ليس هناك ما يوجب موت الأب بدلاً من ابنه . كما أن الآباء لم يقرأوا عادة وفاة الآباء بدلاً من الأبناء . كما أن هذا المطلب لا يستند إلى عرف أو قانون سائد بين الاغريق^(٧٣) .

والأمر الثاني أن الابن قد حصل من والده على كل مستحقاته كابن وريث لعرش والده .
والأمر الثالث أن الابن أصبح يحكم - بعد والده - شعباً كبيراً ، كما أن والده سوف يترك له إقطاعيات شاسعة تركها أجداده لوالده^(٧٤) .

بهذا يؤكد الأب لابنه أنه لم يقصر من ناحية ابنه في أي التزام من الالتزامات الواجبة ، ووفق التقاليد المرصية في المجتمع الذي يعيشان فيه .

ثم ينتقل الأب بعد ذلك لإطلاع ابنه على بعض بديهييات الحياة التي يجب عليه أن يعلم بها ويدركها ، إذ إنها استقرت في وجدان المجتمع استقرار القوانين .

الكيتيس مع زوجها^(٧٥) ، وتمجيت هذا الشيخ المعجوز وكيف يتمسك في هذه السن بالحياة ولا يقبل أن يضحي بنفسه في سبيل ابنه ، ولا يرتضى الموت بدلاً منه . كيف لا يبذل ما في وسعه ليترك ابنه أدميتوس وزوجته يعيشان في سعادة وهناء^(٧٦) .

ثم يصل المعجوز فيريس ، احتراماً للطقوس والتقاليد يحمل الهدايا الواجب تقديمها لزوجته ابنة المتوفاة^(٧٧) أي لتقدم لها قبل أن تورى الثرى .

ويستهل الأب حديثه بالثناء على الزوجة ، والتأكيد على أن أحداً لا ينكر مدى عظمة تصرفها من أجل زوجها^(٧٨) . ويؤكد الدافع الذي حدا به للحضور إلى ابنه في هذا الوقت .

ἦ καὶ κακοῖσι τοῖσι συγκύμωνι, τέκνῳ

« ولدي ، أتيت لأواسيك في متاعبك »^(٧٩) .

ويحاول استبهاض مهمة الابن كما يقضي بذلك الموقف ، مشجعاً ابنه في هذه اللحظات العصيبة ناصحاً له :

*ἀλλὰ ταῦτα μὲν
φέρειν ἀνδρὶ καίπερ οὔτα δύσφορα.*

« لكن الضرورة تفرض عليك أن تتحمل كل هذا رغم أنها حقا كارثة »^(٨٠)

لكن الأب يقابلاً بالابن يرفض هداياه ، وينال عليه بالاهانتات حيث تخفي فيها المشاعر النبيلة التي تتوج

Ibid., I. 290.

Ibid., II. 291 - 297.

Ibid., I. 614.

Ibid., II. 615 - 616.

Ibid., I. 614.

Ibid., II. 616 - 617.

Ibid., I. 62 - 648.

Thomas G.R. "Heracles and Phereas"

Section VI and VII of "Alceis Character and Death," in *The Masks of Tragedy: Essays on six Greek Dramas* (Austin: University of Texas Press, p. 1963), p. 238.

Alceis, II. 682 - 684.

Ibid., II. 687 - 688.

(٧٥)

(٧٦)

(٧٧)

(٧٨)

(٧٩)

(٨٠)

(٧١)

(٧٢)

(٧٣)

(٧٤)

كان توماس ووزغامير يرى أن الأب لم يتحدث إلى ألكيتيس التي وجهت إليه الكثير في غيابها^(٧٨) ، والأب الذي لم يسمع حديثها منها مباشرة ولم يتحقق من مشاعرها نحوه . إلا أنه قد سمع حججها على لسان ابنه فكانت إجاباته كما رأينا إجابة عملية مقنعة .

وإذا كنت أتفق مع توماس ووزغامير في أن حديث فيريس مع ابنه كان يتسم بالجلفاف^(٧٩) .

إلا أنني أضيف هنا أنها الحقيقة التي يتوارى الكثيرون عن مواجهتها . فلم يكن هناك إنسان في مقدوره الوقوف هذا الموقف « فكل المحيطين بأدميتوس رعاياه الذين يماثلونه ويضنون رضاه ، أما الغريب فلا يجب أدميتوس أن يظهر أمامهم بمظهر الضعيف وإنما يتوارى دائماً خلف قناع الضيافة . فالأب هنا يقف وقفة جادة ومن واقع المسؤولية بعد أن سلم ابنه كل ما لديه ، وأورثه كل ما آله من والده . فإذا كان هناك من زينوا له معاملة الإغلات من الموت - وهو أمر غريزي - فلا بد من أن يوقظه الأب على شمس الواقع المحتتم .

ويخلع الشاعر على البطل هيراكليس بن الكميني كأحد شخصيات هذه المسرحية من الصفات ما يتفق مع الأساطير من شجاعة واحترام .

يدخل هيراكليس بيت أدميتوس ، كضيف في طريقه لإنجاز عمل كلفه به الملك يوريسبيوس ، ملك تيرس لاستثناس نيول ديوميليس^(٨٠) .

يوضح الأب لابنه كيف يأتي الإنسان إلى الحياة وليس في يديه ما يضمن له الحظ السعيد .

σαπρὴ γὰρ εἶνε θνητοχὴν εἶν' εἰτευχὴς
ἐφ' ἑσ-

« ولدت لتكون إما سعيداً أو شقياً لنفسك »^(٧٥)
وإذا كان الابن قد سعى بطريقة ما للانفلات من الموت ، إلا أن في هذا السلوك تعدياً سافراً على الموعد المقدر له ، وفي هذا السلوك نقض القوانين المستقرة ، ولهذا يتهم الأب بأنه قتل زوجته ، لأنه كان السبب في انقضاء حياتها قبل موعدها المقرر .
ولذلك يقرر الحقيقة الخالدة التي قدرت لبني البشر إذ يقول :

νεψυχῇ μὲν ζῆν, τὸ οὐκ, ἀφείλομαι.

« فرض علينا أن نعيش حياة واحدة لا اثنتين »^(٧٦)
ثم يسعى الأب لأن يضحك الابن من أنانيته ويضع بين يديه هذين الملهذين الساتدين في الحياة الاجتماعية ، ووجه تسميته هذا لابنه بعد استخدام فعل أمر الأول σίγα بمعنى التزام الصمت والثاني τῶνις بمعنى تأمل :

εἰ σὺ τὴν σαυτοῦ φιλέεις
ψυχὴν, φιλεῖν ἀποίτας· εἰ δ' ἡμῖς κακῶς
ἐμεῖς, ἀκούσθαι πολλὰ καὶ ψευδῶς κακά.

« صه . وتأمل ما تسمع إذا كنت تحب نفسك ، فالكل يحبون أنفسهم ، وإذا تحدثت عنا بالسوء ، فسوف تسمع الكثير والسيء عن نفسك »^(٧٧) وإذا

Ibid., 11. 685- 686.

Ibid., 1. 712.

Ibid., 11. 703- 705.

Thomas G.R. "Hercules And Phereas,"

op. cit., p. 238.

Ibid., p. 238.

Hammond N.L.G., The Oxford Classical Dictionary., 8.1. Alceste, 11. 480, 482.

(٧٥)

(٧٦)

(٧٧)

(٧٨)

(٧٩)

(٨٠)

« كن مسرحيا ، واشرب واهتم بحياتك
اليوم » (٨٤)

وإن إنسانا هذا منطق في الحياة ، لم يجرمه هذا المنطق
من أن يكون على قدر كبير من الحساسية ، فمذ أول
وهلة دخل فيها بيت آدميتوس ، وأحس ببعض مراسم
الحداد على المقيمين في القصر ، حاول الاستئذان
والانصراف إلى بيت مضيف آخر .

Πρ. ξένον πρὸς ἄλλων ἑστῆσαν παρεύσονται.

« سوف أتوجه إلى مقر مضيفين آخرين » (٨٥) .
وشرح ميرر محاولته الانصراف ، وكيف أن الضيف
عبء على مضيف في حالة حداد (٨٦) . كما أنه من غير
المناسب إقامة الولايم في بيت أهله في حداد (٨٧) . ولم
يكتف هيراكليس بالتعبير عن تقديره لظروف الحداد
الذي يلمس بعض آثاره في بيت آدميتوس ، وإنما يطلب
من مضيفه الاستئذان في الانصراف إلى مكان آخر ، مع
التعبير عن شكره للمقابلة الطيبة التي قوبل بها .

Πρ. μέθεις με, καὶ σοι μυρίαὶ ἔξω χάρις.

« دعني وسوف يكون شكري لك بلا حدود » (٨٨)
وأثناء الحوار الذي دار بين هيراكليس وخادم
أدميتوس الذي كشف فيه خادم أدميتوس النقاب عن
هدية السيدة المتوفاة في البيت ، أكد هيراكليس أنه كان
يحب بشيء من هذا القليل .

Πρ. ἄλλ' ἡσθήμεν μὲν ὅμῃ δῶκε δακρυμοσπῆν
κουρίη τε καὶ πρηνέσσοι.

ويتأهى هيراكليس بإقدامه وعدم تردده عن الوفاء
بالتعهد بعمل يكلف به .

Πρ. ἀλλ' οὐδ' ὑπειπεῖν μὴν πῶτα· οὐκ ἔστιν ἐμὸν.

« ليس في استطاعتي ونقض هذه الأعمال » (٨٩)
كما أنه يتأهى بما له من رصيد ضخم من الانجازات
المائلة وأن المهمة التي يشترع في الإقبال عليها ليست هي
الأولى :

Πρ. οὐ τόνῃ ἄργονα πρῶτον ἂν ἐνήμεμ' ἐργῶ.

« ليس هذا أول عمل شاق أسعى إليه » (٩٠)
ولا يعتمد هذا الرصيد من الأعمال على التكاسل
مستقبلا ، وإنما لن يكون الشخص للتواتر المتخاذل
مستقبلا أمام أعني المنافسين .

ἀλλ' ὅστις ἐστω θεὸν Ἀλκμήνης γόνον
τρέσαντα χεῖρα πολεμίων ποτ' ὄψεται.

« لن يرى أحد إطلاقا ابن ألكمني يرتعد عند
مشاهدة يد عدوه » (٩١)

وفي ضوء شجاعته وإقدامه تشكلت مبادئه في
الحياة . ففي حوار مع خادم أدميتوس ينصح هيراكليس
الخادم بأنه ما دام الموت مقدرًا على البشري ولا يعرف
إنسان إذا كان سيמות أو يمينا غدا ، فعليه أن ينطلق في
حياته ويتسم للحياة بروح كلها الأمل .

ἐλπίσιν σπονδῶν, πῦρε, τὰρ καθ' ἡμέραν
ζῆναι λυγρὸν αὐτοῖ.

Ibid., I. 487.

Ibid., I. 489.

Ibid., II. 505 - 506.

Ibid., II. 788 - 789.

Thomas G. R. "Heracles And Phereas," op. cit. p. 234.

Alcetas, I. 538.

Ibid., I. 540.

Ibid., I. 542.

Ibid., I. 544.

(٨١)

(٨٢)

(٨٣)

(٨٤)

(٨٥)

(٨٦)

(٨٧)

(٨٨)

المضيفه ووجهه التي افتقد لها لأنه استقبله في بيته رغم محنته
فيقول :

καὶ πέποιται δῖξεν ἄνω
"Ἀλκιστην, ὥστε χερσὶν ἐιθεῖν-αι ξένου,
ὅς μ' ἐς δόμου ἐδέξατ' οἱδ' ἀπηλαυε.
καί περ βαρεῖα τιμωροῦ περιηγμένους,
ἐκινεπε δ' ὦν γενναῖος, αἰδεσθεὶς ἐμέ.

« وائق أنني سوف أقود الكينيس إلى أعلى ، (من)
العالم السفلي () ، حتى أضعها بين يدي مضيفي ، الذي
استقبلني في قصره ولم يعطدني رغم أنه مصاب بكارثة .
ولكن لأنه نبيل أخفى ذلك عني من قبيل احترامه
لي » (٩١)

وبعد أن تحققت له أمنيته بالانتصار على الموت وتمكن
من استعادة السيدة إلى الحياة من جديد عاد إلى قصر
أدميتوس ليدخل في حوار طويل نسبياً سيطرت عليه
نغمة التلاعب بالألفاظ (٩٢) بنفس الأسلوب الذي كان
قد سلكه معه أدميتوس أثناء إخفاء محنته عنه .

ولقد ردد هيراكليس بعض المبادئ الهامة التي تتصل
اتصالاً وثيقاً بالبناء الرئيسي للمسرحية - فمن ناحية
قضية الموت والحياة يقرر هيراكليس أن الموت حق على
بني البشر ، وأنه لا يوجد إنسان ما يعرف ساعة منيته .
وفي هذا يقول :

βροταῖς ἅπασι καθθανεῖν ὀφείλεται,
κοῦκ ἔστι θνητῶν ὅστις ἐξεπιάσεται,
τὴν αὖρσαν μέλλουσιν εἰ βιάσεται.

« الموت دين مقدر على كل بني البشر ، ولا أحد من
الفانين يعلم إن كان سيعيش غداً » (٩٣)

« لكني أدركت ذلك عندما شاهدت عينيه
الدامعتين ، حلق الرأس حزين الوجه » (٩٤) . إلا أن
أكذوبة أدميتوس بالإدعاء بأن المتوفاة لم تولد في
البيت (٩٥) شجعت على البقاء كضيف . ويعاود
هيراكليس التأكيد أنه لم يبق في بيت أدميتوس إلا رغماً
عنه .

αἶμα γὰρ οὐ θεοῖσιν τάσσ' ἐπειθαλιῶν τίλλει

« عبرت هذه البوابات رغماً عني » (٩٦)
وما يعمر عن رقة إحساسه أنه شعر بنوع من
تأنيب الضمير لأنه أقام في بيت أدميتوس ، في مثل هذه
الظروف .

Ἡρ., ὡ πολλὰ τλάσσα καρδίᾳ καὶ χεῖρ' ἐμῇ,

« بالقلي وبدي وكثرة شغائهما ! » (٩٧)
وأحس بالتزامه أن يرد جميل استقبله في مثل هذه
المحنة الصعبة .

οὐ γὰρ με σῶσαι τὴν θανοῦσαν ἀρτὺς
γυναικὸς τότ' αὖθις ἰδρῖτος δύμον
"Ἀλκμηιν, Ἀδμήτην θ' ὑποτρύχσαι χάρι.

« واجب عليّ إنقاذ السيدة للمتوفاة توماً ، وإن أعيد
الكينيس ثانية إلى بيتها ، وأن أقدم هذه المكربة إلى
أدميتوس » (٩٨)

وبعد أن شرح كيف سينم تنفيذ مهمته التي عقد
العزم على القيام بها ، يعاود التأكيد بأنه سوف يعيد

Ibid., 11. 826 - 827.

(٩٨)

Ibid., 11. 827 - 828.

(٩٩)

Ibid., 1. 829.

(١٠٠)

Ibid., 1. 837.

(١٠١)

Ibid., 11. 840 - 842.

(١٠٢)

Ibid., 11. 853 - 857.

(١٠٣)

Ibid., 11. 1020 - 1035.

(١٠٤)

Ibid., 11. 782 - 784.

(١٠٥)

cf. Smith, W.D., Op. Cit., P. 138.

(١٠٦)

Ἦρ. χρόνος μαλάξει, νῦν δ' ἔθ' ἡβάσκει κακόν.

« الوقت يخفف الأحزان ، وخطبك الآن لا يزال
فنيا » (١٠٠)

وأخيرا ينصح هيراكليس أدмитوس بضرورة الالتزام
بالعدل وكرم الضيافة على الدوام :

καὶ δίκαιος ὢν
τὸ λοιπόν, "Αδμητ", εὐσέβει περὶ ξένους.

« كن عادلا ، يا أدमितوس ، واستقبل الأجانب
بالترحاب » (١٠١)

أما أدमितوس بن فيريس وزوج الكيتيس الذي
تباهى المدعون أثناء حفل زفافه بنيل أصله وأشادوا
بعراقته هو وعروسه :

ὥς εὐπατρίδαι καὶ ἀπ' ἀμφωτέρων
δυνεὶ ἀρίστων σύζυγες εἴμεν.

« إننا من سلالة عريقة وزوجين من الأنساب
الممتازة » (١٠٢)

كما يعترف هيراكليس بنيل أصله استنادا إلى
استضافته له خلال عهته (١٠٣) .

يصفه الآله إبوللون في مستهل المسرحية بالنقوى

ἴσιον γὰρ ἀνδρὲς ὄσεις ὥς ἐτύγχανον
παιῶντος.

« وتصادف أن وجدت في ابن فيريس قرينا نقياً
مثلي » (١٠٤) ولعل نقواء هذه كانت سببا في نجاة من

ولعل إيمانه هذا غرس في نفسه الشجاعة والاقدام ،
ولم يعد يهاب المواقف الحرجة .

أما طريق الحياة فتغير مفروش بالراحين ، وإنما يرى
هيراكليس أن الحياة كد ومشقة .

τὸ βίος ἀληθῶς ὁ βίος, ἀλλὰ συμφορά.

« الحياة يحق ليست حياة ، لكنها كارثة » (٩٧)

كما أن الانسان ليس في مقدوره أن يترسم خطا
السعادة فيها ، ولا هو قادر على أن يتدرب عليها أو
يتعلمها ، كما أن مهارة الانسان عاجزة عن فهم
ماعتها .

τὴ τῆς τιμῆς γὰρ ἀφαιρῆς οὐ προκρίσσει,
καὶ τὸν οὐδ' αὐτὸν αὐτὸ ἀλλάσσεται τέχνη.

« لا يمكن ترسم خطا الحظ مسبقا ، إنها لا تترك ولا
يسيطر عليها بفن . . . » (٩٨)

وإذا كانت هذه هي طبيعة الحياة ومنهجها فينصح
هيراكليس البشر الفانين بأن يتأملوا الحياة ويفكروا في
أمورها بعقلية البشر ، فمقوهم لم تتخطى حدودها
البشرية التي خلقت في إطارها .

οὐκ ἔστι θεοὶ θεοὶ καὶ φρονεῖν χρειαί.

« يجب على البشر الفانين أن يفكروا بأسلوب
بشري » (٩٩) .

ومن نصائحه لبني البشر أن الزمن يشفي الكثير من
الأحزان منها كانت شدتها وقوتها :

Alceste, I. 802.

Alceste, II. 785 - 786.

Alceste, I. 799.

Ibid., I. 1085.

Ibid., I. 1148.

Ibid., II. 920 - 921.

Smith, W.D., Op. Cit. P. 135.

Alceste, II. 856 - 857.

Alceste, II. 10 - 11.

(٩٧)

(٩٨)

(٩٩)

(١٠٠)

(١٠١)

(١٠٢)

(١٠٣)

(١٠٤)

τίς τοῦτε μᾶλλον θεσσαλῶν φιλόξειτος.

« من التّساليين أكثر منه حبا للضيوف ؟ » (١١٠) .

كما عبر أميتوس أمام الجوقة عن رضاه لنجاحه . في إقناع هيراكليس بالبقاء ضيفا لديه وعدم الانصراف رغم ملاحظة الأخير بعض مراسم الحداد ، وتساءل كيف يكون موقفه في نظر الجميع إن هو لم يؤدّ واجب الضيافة .

καὶ τῶ μέν, ὦμιαι, ὁμῶν τὰδ' ἐν θηροχόῳ ἴσους,
οἷόν' αἰετίνε με :

« قد أبدو للبعض - إن فعلت هذا - أخرق ولن يلدحي أحد » (١١١) .

كما تشيد الجوقة بقصر أميتوس ، بيت الحر ومستقر الضيوف .

ὡς δὲ πολυξέστου καὶ ἑλεσθιμοῦ ἀνδρὸς ἀέξουσ' οὐκ οὐκ,

« يابيت الكرم والضيافة كان على الدوام بيت الحر » (١١٢) .

وتعليقا على مناج أميتوس في الضيافة يقول ثوماس روزغراير إن أميتوس اعتقد أن الضيافة سوف تسمح له بأن يحقق أهدافه كما أن الضيافة التي قدمها للاله أبوللون أنقذت حياته ، والضيافة التي قدمها أميتوس للبطل هيراكليس أسهمت في استعادة زوجته . وكان يتصرف على هذا النحو كمواطن تسالي يقيم في مناطق الحدود

الموت وتدخل الآله أبوللون مع ربات القدر اللاتي وافقن على إنقاذه من الموت شريطة أن يعيد من يموت بدلا منه (١١٣) . ولم يوضح الآله أبوللون تفصيلا ملامح هذه التقوى . وهكذا فإني أعتقد أن التقوى هي التي أنقذت حياته وليست كرم الضيافة كما ذهب إلى ذلك سميت (١١٤) .

واشتهر أميتوس بين الجميع بكرم الضيافة ويصفه خادمه بحبه الشديد للضيوف .

Θε. ἄγαν ἐκεῖνός ἐστ' ἔγνων φιλόξειτος.

« إنه عب للضيوفه إلى أقصى حد ، نعم إلى أقصى حد » (١١٥) .

ونلاحظ تأكيد الخادم على معنى الضيافة والمبالغة فيها باستخدام الظرف مرتين في بيت واحد . « ἄγαν » كما يتباهى أميتوس نفسه أنه أفضل مضيف :

αὐτὸς δ' ἀμίστου τοῦτε τυγχάνω ξένου.

« وأثبت أنني أفضل مضيف » (١١٦) .

ويعاد هيراكليس إقرار هذه الحقيقة ، حين يتذكر كيف أنه شرب الخمر في بيت مضيفه المحب للضيوف .

ἔπειτον ἀνὴρδ' ἐν φιλοξέστου δόμῳ.

« وشربت في بيت الرجل المضيف » (١١٧) .

بل ويحاول تأكيد ذلك بالتساؤل عن المواطن التسالي (نسبة إلى تساليا) الذي يفوق أميتوس حبا للضيوف .

Ibid., 11. 12-14.

Smith, W.D., Op. Cit., P. 134.

Alcestis, 1.809.

Smith, W.D., Op. Cit. P. 136.

Alcestis, 1.559.

Ibid., 1.830.

Ibid., 1.858.

cf. Smith, W.D., Op. Cit. P. 136.

Alcestis, 1.565-566.

Ibid., 1.569.

Jones D.M., "Euripides' Alcestis," The Classical Review, L.II, 1948, p. 55.

(١٠٨)

(١٠٩)

(١١٠)

(١١١)

(١١٢)

(١١٣)

(١١٤)

(١١٥)

(١١٦)

(١١٧)

ببقايلدها وقيمه^(١١٣). لكن اتضح لنا أن الإله أبوللون وصف أدميتوس بالتقوى، كما أن تحرك هيراكليس لمساعدة أدميتوس كان راجعاً إلى تقديره لموقف الترحيب خلال لحظة عصبية كان يمر بها في بيته. وإذا كان توماس روزغامير يرى أن الضيافة أسلوب الإنسان العادي الضعيف^(١١٤)، فلا شك أن أدميتوس كان يتوارى وراء الضيافة يخفي وراءها الكثير من نقاط الضعف في شخصيته. وأراد أن يظهر أمام المجتمع بمظهر الكريم المحب للضيوف لتكون هذه السمعة واجهة تغطي على مادون ذلك من تصرفات قد تؤخذ عليه.

وبروح كرم الضيافة استقبل أدميتوس هيراكليس في بيته إبان وفاة زوجته ألكيستيس، وحرص على إخفاء الأمر عن ضيفه وعندما ألح عليه في الأسئلة، أجابه إجابات غامضة ملتوية حتى لا يسبب حرجاً لضيفه أو يظهر أمامه بمظهر الضعيف المستحق للعون والمساعدة^(١١٥). وكان أدميتوس على حق في تصوره هذا، إذ إن البطل هيراكليس كان على وشك الاستئذان في الانصراف^(١١٦)، لولا أن أدميتوس قد أكد له أن المضافة قد ولدت خارج قصره^(١١٧).

ولحق أن أدميتوس قد شكل لنفسه صورة بذاتها أمام المجتمع الخارجي، وحرص ألا تتغير هذه الصورة مهما كلفه ذلك من معاناة.

ورغم تباين أدميتوس بتل مولده، إلا أنه يحتاج

أباه الذي قدم تعزيتة، وكان حريصاً في أول اللقاء أن يتصرف بمنتهى المجاملة^(١١٨). وفي أول هجومه على والده يؤكد أنه لا يتصور أن فيرس هو والده الحقيقي وأن والدته التي أنجبتة هي والدته، وإنما تبناه والده كابن لأحد العميد وتوليا تربيته فهو ليس ابنها دما ولها^(١١٩)، وكان دافعه لهذا الغضب العنيف عدم قبولها التضحية بنفسها من أجل بقاءه على قيد الحياة. ويتخطى حد الأمانة إلى أن ينتكر لوالديه في شيخوختها، ويؤكد عدم حرصه على الأبقاء على علاقاتها بها، ورفضه الكامل للروابط القوية والمتينة التي تربطهم^(١٢٠).

ولا يكتفي أدميتوس بهذه الأهانات، بل يصل به حد التطاول إلى أن يصف والده بالجناب مرتين، الأولى حين يقول له

ἢ τέρα πῶς διαπρέπεις ἀνὺχ(η,

« تتفوق على الجميع في جنك »^(١٢١)

ثم مرة ثانية إذ يقول لوالده،

Αἶ. σήμετι τῆς σῆς, ὡ κύκισσ*, ἀνὺχίας.

« يا أسوأ الناس ! إنها شاهد على جنك »^(١٢٢)

وفي هذا التطاول تحطّ للقيم النبيلة التي يجب أن تحكم العلاقة بين الأب وابنه مهما كان موضوع الخلاف.

Thomas G.R. "Heracles And Phereas," op. cit., p. 237.

Ibid., p. 237.

Ibid., p. 236.

Alcestis, I. 538.

Ibid., I. 533.

Ibid., II. 614 - 628.

Ibid., II. 636 - 641.

D. Smith, W.D., Op. Cit. P. 136.

Alcestis, II. 734 - 737.

Smith, W.D. Op. Cit. P. 136.

Alcestis, I. 642.

Ibid., I. 717.

cf. Thomas G.R. "Heracles And Phereas, op. cit., p. 239.

(١١٣)

(١١٤)

(١١٥)

(١١٦)

(١١٧)

(١١٨)

(١١٩)

(١٢٠)

(١٢١)

(١٢٢)

وإني أرى أن الشاعر يوريبديس كان على درجة كبيرة من التوفيق في اختيار الأب فيريس ليواجهه إنه بكل الحقائق ويمتص الخزم . ولم يكن هناك إنسان من آباء شعبه يقدر على أن يقف هذا الموقف . فزوجته سلمت بمصيرها وحرصت على إرضائه كما أن خدمه يدركون حقيقة موقفه والخسارة التي يقدم عليها دون أن يجد أحد منهم الشجاعة لمواجهة الحقيقة . وهيراكليس إنسان بجمال حريص على حسن العلاقة معه . إلا أن والده استطاع وبثقة أن يرفض طلبه الذي لم يكن له حق في المطالبة به ثم أطلعه على بعض مبادئ الحياة وقيمه حتى يعيد إليه صوابه دون إهانة ولا إسفاف في الحديث . ورغم أن الزمام قد أفلت من يد أدميتوس في أسلوب حديثه واختياره بعض الألفاظ التي ما كان له أن يستخدمها مع والده . إلا أن الأب كان حازما في حديثه ، جادا دون إهانة . ولعل كلماته إلى جانب الفراغ الهائل الذي تركته بعد رحيله من البيت آتت تأثيرها عليه بنفس القدر الذي أثرت كلمات الكيكتيس عليه بالنسبة لموقف والده .

وإذا كان فيريس قد لقن ابنه درساً مفيداً في الحياة ، فلقد كانت وصيفة الكيكتيس على فهم كامل بشخصية أدميتوس ولكنها لا تخشع أن تعلن عن رأيها في مواجهته . ففي أثناء وصف الوصيفة لسوليكات سيدتها الكيكتيس حين قربت ساعتها ، روت كيف أن الحزن قد تملك كل من بالبيت بعد أن مرت بهم جميعا مصافحة ، وقالت إنه كان في استطاعة أدميتوس أن يضع حداً لهذه الأحزان بقبوله للموت^(١٢٧) . إلا أنه يهرويه سوف يلقي ألا ما لن تنسى :

وفي سبيل تقييم هذا الحوار الغاضب بين الابن وأبيه تعددت آراء الباحثين ، فيقول أحدهم إن أدميتوس اقتبس نفس أفكار زوجته تارة ، وتارة أخرى اقتبس نفس الكلمات ومرة ثالثة استمد من حديث زوجته له نقاطاً أفادته مع والده^(١٢٨) .

أما توماس روزغاير فيرى أن أدميتوس المحمل بذكريات إهانات زوجته العلنية ونقد والده القاسي قد اندفع بوحشية وجنون وكان انفجاره عنيفاً على نحو لم يكن متوقفاً . ويجب أن يؤدي هذا الانفجار إما إلى الدراما أو إلى التطهير ، وهذا يعطي مؤشراً لدور فيريس في المسرحية ، ومن تأثير هذا المشهد أن عاد أدميتوس من الجنازة التي تلت هذا المشهد شخصاً آخر^(١٢٩) .

ولعل أدميتوس كان يقع تحت تأثير المحنة التي يمر بها ، فلم يكن لديه متسع من الوقت للتفكير في موقف والده ومعالجته بأسلوب مغاير وبكلمات غير التي سمعها من زوجته ، لقد كانت كلمات الزوجة لا تزال تسيطر على كل تفكيره ولم يكن يقادر على الخروج من دائرة تأثيرها .

ويشرح جونز المشهد قائلاً إن أدميتوس تلقى لأول مرة رأياً خارجياً عن سلوكه والشيء السيء هنا حبه للحياة وانتقاده لنفسه المشاعر عند والده^(١٣٠) . ويكمل حديثه بأنه كان لا بد من مرور بعض الوقت ليؤتي هذا المشهد تأثيره ، لأن آخر كلماته لوالده لا تدل على وجود أي تغيير . لكن حديثه بعد عودته من جنازة توديع جثمان زوجته وخاصة الأبيات (٩٥٤ - ٩٦١) توضح نتيجة المشاجرة مع والده^(١٣١) .

Alceste, cf. 11. 290-297 & 642-650, 651-652, cf. 11. 285-286 & 653-654.

Thomas G.R. "Heraclitus And Phereas," op. cit. pp. 240-241.

Jones D.M., op. cit. p. 53.

Ibid., p. 54.

Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit. p. 219.

(١٢٧)

(١٢٨)

(١٢٩)

(١٣٠)

(١٣١)

ورغم إجماع بعض النقاد على أن الجوقة كانت تتعاطف مع آدميتوس إلى حد كبير^(١٣٢)، إلا أننا نؤكدنا من أن الجوقة لم تبض إلكيستيس حقها من التقدير والثناء .

أما بالنسبة للملك فكانت الجوقة تفهم ملكها حق الفهم ، فبعد دخولهم إلى الأوركسترا يلحظتات تنبأت الجوقة بتدنى الشقاء الذي سوف يقاسيه الملك نتيجة وفاة زوجته قائلين :

ἀντίστασι
τὸν ἐπειτα χροῖον· βιωτέεσσι.

« سيحيا حياة لا تحتمل على الإطلاق »^(١٣٣) .
ثم تتخطى الجوقة مرحلة التقدير إلى مرحلة من التجلوب الذي ينم عن فهم عميق لآدميتوس وشخصيته وذلك في ثلاث مناسبات ، الأولى قبل وصول آدميتوس إلى خشية المسرح .

οὐκ ἐνὶ σφαγῆς τόδ' ἐστι
τὸ βρόχ' ὃ βέβηκε
σῆραίν' πελάσσιναι·

فيقول ما ترجمته :

ولعل في هذه الكلمات خير تصوير للخسارة التي يمر بها آدميتوس ولكنه في نفس الوقت لا يدرك مدى فداحتها .

καὶ καθ'αὐτὸν τῶν ὁλετῶν, ἐκφυγὺν δ' ἔχει
τῆσοῦται ἄλγος, οὐ ποτ'—οὐ ἐλπίσεται.
« من ميت ، هلك ، أما من يهرب من الموت ، فيصاب بنوع من الألم لن ينساه على الإطلاق »^(١٣٤) .

وقبل ذلك يلحظتات تؤكد نفس الوصفة أن سيدتها آدميتوس لن يقدر مدى الحسارة التي سيقدم عليها قبل أن تحل به .

ἐν. οὐπω τοῦτ' αἶδε δεσπότης, πρὶν ἂν πύθῃ.

« لن يدرك سيدي ذلك ، قبل أن يقاسي »^(١٣٥) .
حتى إنه الصغير يخاطب أمه في حضرة والده مؤكدا أن وفاتها تحطيم لبيت والده^(١٣٦) . والأب آدميتوس يصمم الآذان عن كل هذا .

أما الجوقة المكونة من شيوخ فبراي ، والذين أوفوا السيدة إلكيستيس قدرها في مناسبات عديدة أمام زوجها وبعيدا عنه ، فلقد حرصت على أن تتصرف بحكمة مجاملة للملكهم الذي فقد زوجته .
وفي سبيل التعاطف مع بيت آدميتوس تبتهل الجوقة إلى الإله الشافي قائلة :

εἰ
γινῇ μετακίμους ἴσαν,
ὡς Γλαῖν, φανείης.

« أيها الإله الشافي بايان ، ليتك تظهر بين أمواج القدر »^(١٣٧) .
ليكشف الغمة عن البيت العزيز لديهم .

Alcestis, II. 197 - 198.

Ibid., I. 145.

Jones D.M., op. cit. p. 53.

Smith W.D. Op. Cit. P. 137.

Alcestis, II. 414 - 415.

Ibid., II. 90 - 92.

Cf. Thomas G.R. "The Chorus And Pheres" op. cit., p. 218.

Thomas G.R. "The Chorus And Pheres," op. cit. p. 219.

Jones D.M. op. cit., p. 52 - 53.

Alcestis, II. 242 - 243.

(١٣٨)

(١٣٩)

(١٣٠)

(١٣١)

(١٣٢)

(١٣٣)

« تشجعي ، فلا أخشى أن أجيب بإية عنه ، سوف يتصرف على هذا النحو ، ما لم يشرذ ذهنه » (١٣٩)
 فكيف يكون لدى الجوقة الشجاعة للنطق بمثل هذا التعليق ما لم تكن على فهم كامل بشخصية أدميتوس .

وأبدت الجوقة دهشتها من أسلوب أدميتوس . في الترحيب بضيفه هيراكليس ، لكنها حينما لمست إصراره على استضافته ، سرعان ما اقتنعت بحديته في تمكيم .

τὸ γαῖον εὐχέρειν
 ἐκείνῳ, εἰς πρὸς αὐτοῦ.
 ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖσι δὲ πῶτ' ἐνεστυ ποδίας.

« النبلاء ميالون إلى الشرف والخيرون موهوبون بالحكمة » (١٤٠) .

ورغم إشادتها بحكمة الأصل النبيل إلا أنني اعتقد انها لم تكن تقصد المعنى الدقيق للكلمة .

لكن تغير موقف الجوقة بعد عودة أدميتوس من جنازة زوجته ، وخاصة بعد أن أدركت تغييرا في نفس أدميتوس أخذت توأسيه وقدمت موعظة مؤداه أن شيخا فقد ابنه الوحيد ومع ذلك تحمل الصدمة بجلد (١٤١) .

وعندما أحست بحزن أدميتوس الشديد من أجل زوجته وإدراكه لدى الحسارة الكبيرة التي مي بها ، أحست أنه أصبح إنسانا جديدا ، وألقى من شفلة وأثقت حياته وروحه :

والمناسبة الثانية عندما أعلن الابن أن وفاة أمه دمار لبنت والبه ، تصدق الجوقة على ذلك في حضرة أدميتوس ، فتقول في أسلوب المتعاطف والمواسي .

Νο. "Ἀδμήτ', ἀνάγκη τάσδε συμφορὰς φέρειν·
 οὐ γάρ τι πρῶτος οὐδὲ λοιπὸς βροτῶν
 γυναικὸς ἐσθλῆς ἡμπλακεν· γίγνεται δὲ
 ὥς πᾶσαν ἡμῶν καθθανεῖν οὐφείλεται.

« أدميتوس ، تفرض الضرورة تجعل المصائب ، فليست أول البشر الذي يفقد زوجته النبيلة أعلم هذا ، كتب الموت علينا جميعا » (١٣٤)

وعلى توماس روزنماير على هذه الأبيات بأن تجاوب الجوقة مع الموت كان موشع وقت ورعاية للتقاليد (١٣٥) . لكن الحقيقة أن أفراد الجوقة كانوا على فهم بهوية مليكهم الذي تجاوب معهم في الحديث بأدب (١٣٦) دون أن تعكس تصرفاته إدراكا واعيا للحقيقة . أو أنه حرص على تجاهل معاني هذه الكلمات وصولا إلى غايته ، وطلب الاستعداد لإجراءات دفن زوجته (١٣٧) .

أما المناسبة الثالثة ، فكانت تعليقا على حديث الكينيس . حينما توسلت إلى زوجها في اللحظات الأخيرة ألا يتزوج بامرأة أخرى تحطم حياة أولاده (١٣٨) فنقول .

Νο. θάρσει· πρὸ τούτου γὰρ λέγειν οὐχ ἄβουαι·
 ὀπίσσει τὸδ', εἴπερ μὴ φημεῖν ἡμαρτάνει.

Alcestis, 11. 416-419.
 Thomas G. R. "The Chorus And Pheres," op. cit., p. 218.
 Alcestis, 1. 420.
 Ibid., 1. 422.
 Ibid., 11. 280-325.
 Ibid., 11. 326-327.
 Ibid., 11. 600-602.
 Smith, W.D. Op. Cit., P. 134.
 Alcestis, 11. 903-910.

(١٣٤)

(١٣٥)

(١٣٦)

(١٣٧)

(١٣٨)

(١٣٩)

(١٤٠)

(١٤١)

الإعلان أن زوجته تضحي بنفسها بدلا منه بمحض اختيارها^(١٤٥).

وباقتراب الموت بدأ شيء من الاضطراب لإحساسه بقرب رحيل زوجته وأخذ يتوسل إليها أكثر من مرة ألا تتخل عنه^(١٤٦). ويحاول أن يتجاهل أنه نفسه هو سبب مأساتها فيخاطب زوجته قائلا .

ὄρθι σὲ κίμει, ὅσο κακῶς πεπραγόντας,
νῦν δὲν θεοὶς ἡρώπιαυτας ἀνθ' ὅτου θανῇ.

« إنه (أي هيليوس إله الشمس) يراك ويراني ،
عوملنا بصورة سيئة ، ولم نقترف إثما ضد الإله حتى
تلقين حتفك »^(١٤٧).

ولقد قاسى أدميتوس فعلا من معاناة فقد زوجته ،
ولعل كلماته المتكررة التي يعبر فيها عن مشاعر الحزن
لفقدانها تعبر عن إحساس صادق^(١٤٨). ومع ذلك لا
نجد منه تصرفا إيجابيا غير هذه الكلمات الطنانة . ولقد
علق أحد الباحثين على سلوكيات أدميتوس بقوله إن
الشاعر يوريبديدس لا يهتم بالدرجة الأولى بالحدث ،
وإنما يهتم بملايسات الحدث ونتائجه ، التي تتمثل في
موقف الزوج ومدى إمكانيات تدخله لإنقاذ زوجته ثم ما
تعاثيه الملكة من أحاسيس ، وأخيرا سلوكيات
أبنائها^(١٤٩)، وكل ما فعل أن أشاد بأصلهاا
العريق^(١٥٠)، ثم حرص على التركيز على جمالها .

ἀλλ' ἔσωστας
βίοντα καὶ ψυχάν.

« لكلك أنقذت روحك وحياتك »^(١٤٦)
ولعل أدميتوس هو الآخر أدرك حقيقة سر تعاسته ،
واستيقظ من غفلته بعد هذا الحديث وقال .

ὄρθι δ', ὅν οὐ χρεὴν ζῆν, παρὲς τὸ μῦθος
λυπρὸν διέλω βίοντα.

« أما أنا الذي لم يكن له أن يمجا ، بعد أن حضر
أجلي ، فسوف أحيأ حياة بائسة »^(١٤٧).
إن سر سقائه يكمن في محاولته تحطّي الحدود المقدرة
له ، ولهذا حق عليه أن يعيش حياة بائسة ومريرة
واعترف بذلك قائلا :

ἔργει μαρτυράω.

« أدرك الآن »^(١٤٨)
أي بعد فوات الأوان .

ولادميوس من زوجته الكليستيس موقفان واضحا
تمام الوضع . الموقف الأول ، وذلك بعد موافقة
الزوجة على التضحية بحياتها وب نفسها بدلا منه حتى
تنقذه من الموت ، وقبل أن تلفظ أنفاسها الأخيرة وتؤدي
لها مراسم الدفن ، لقد التقى أدميتوس بقدوره على كامل
هذه السيدة ثم أصبح في مرحلة من المراحل غير قادر على
عمل شيء لإيقاف هذا التصرف . بل وتحدى ذلك إلى

Ibid., I, 928 - 929.

Ibid., II, 939 - 940.

Ibid., I, 940.

Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit., p. 222.

Ibid., p. 221.

Alcestitis, H. 201, 250, 275.

Alcestitis, II, 246 - 247.

Smith, W.D.; Op. Cit. P. 131.

Ibid., p. 131.

Alcestitis, II, 273 - 274, 278 - 279.

Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," op. cit. p. 220.

Alcestitis, I, 332.

(١٤٢)

(١٤٣)

(١٤٤)

(١٤٥)

(١٤٦)

(١٤٧)

(١٤٨)

(١٤٩)

(١٥٠)

ويزي جوزن أن آدميوس أدرك بعد رحيل زوجته
يعيون الآخرين نتيجة تصرفه في قبول تضحية
الكيسيتس، وأدرك قيمتها الحقيقية، وأيقن أن بقاءه
يعتمد على حياتها وليس كما اعتقد على وفاتها^(١٥٩). واني
اعتقد أن كل الظروف التي أحاطت بآدميوس ساعدت
على أن تبرز نفسه من الأعماق، وتعيد إليه ذاته .
وأصبح يعني مدلول كل الكلمات التي توجه إليه مفهوم
آخر غير المفهوم الذي حرص أن يخلق نفسه في داخله
تحت سيطرة أنانيته، وحب ذاته على حساب مصالح
وحتى حياة الآخرين .

وفي سبيل تقييم شخصية آدميتوس تبين أن أراء الفلاسفة إلى حد كبير ، فيقول توماس روزنباير إن آدميتوس كان نموذجاً للاستقراطية ، كريماً ، ولديه وعي طبقي ، متفهم حتى أطراف أصابعه^(١١) ، وكهديد جدير بالآلهة توحى شخصيته للأخريين بمساعلته ، ويتركز تفكيره حول نفسه ، أصابع الجبن ولم يكن لديه بعد نظر . كما كان آدميتوس ، الإنسان المتأمل على قدر يسير من عمق الرؤية والفطنة ، مع أنه في أشد الحاجة إليها لتقييم موقفه بصورة صحيحة ، ولكنه يحاول أن يبعد

و لا توجد امرأة تفوقك جمالا (١٥١).

وماذا يفيد مدح الجمال في هذه المواقف .
وعندما أحس بقرب رحيلها كرر كلماتها لها بأن
رحيلها قضاء تام عليه^(١٥٦) .
وإذا كانت كلمات أميتوس السابقة قد جاءت على
سبيل المجاملة أمام زوجته فإنه لم يبخسها حقها بعد
رحيلها ، فأشاد بإخلاصها^(١٥٧) .
وبعد مواجهة والده له ، وإتمام مراسم الدفن وعودته
إلى بيته أدرك أميتوس بصلق مدى خسارته لفقدان
زوجته ، وتحققت في نفسه صحة أيقظته من أنانيته
وأعادته إلى صوابه ، وأحس بالفراغ الكبير الذي تركته
له زوجته ونفى لنفسه الموت والهلاك^(١٥٨) . وكم أصبح
مشهد قصره كئيباً فلقد أعاد لنفسه ذكريات زوجته التي
فقدتها .

ἰὼ μὴ ὠν, αἱ αἱ.
 παῖ, δῶ; περὶ πτω: τ, λεγῶ; τί ὅτι μῆ;
 πῶς ἂν ὁλοῦμαι;

« واحسرتاه ، إلى أين أذهب ؟ وأين أنف ؟ وماذا أقول ؟ »

وماذا لا أقول ؟ ليتني هلكت ... (١٥٥).

وعندما ذكرته الجوقة بزواجه الحبيبة وطلعتها الجميلة ، اعترف لها أنها تحب في نفسه جرحا دائما لم

Ibid., 1, 333.

Ibid., ¶¶ 383-385.

Ibid., 11.432-434.

Ibid., 11, 865-866.

Ibid., 11.862-864, cf. 912-914.

Ibid., 11, 876-880.

Ibid., 11, 898-899.

Ibid., 1. 1133.

Jones D.M., *op. cit.*, p. 53.

Thomas G.R. "The Chorus And Admetus," *op. cit.*, p. 222.

(104)

(1042)

(1057)

(101)
(101)(104)
(105)(100)
10000

(106)

(10V)

(10A)

(109)

(154)

أول هذه الإشارات في ختام الجزء الأول من حديث الأب فيريس إلى ابنه حين جاء يواسيه ، ويقدم واجب التعزية ، ويمتدح ألكيستيس لتصرفها النبيل وحرصها على إنقاذ حياة ابنه ويتبع حديثه هذا بالتعامل التالي قائلا :

φίμι τοιούτους γάμους
λύειν φρονοῦσιν, ἢ γαμῶν οὐκ ἄξιον.

« أقول إن مثل هذه الزيجات مصدر خير للأزواج
وإلا فالزواج لا يستحق شيئا »^(١٦٨)

ولعله بهذه اللمحة يشير صراحة إلى أنانية ابنه ، الذي يحرص دوما على تحقيق الفائدة على حساب الآخرين ، وإن لم تتحقق له الفائدة في موقف من المواقف فإنه لا يحيره التفاتا. ولعل هذه الكلمات تذكرنا بكلمات ابن آدميتوس الصغير أي يوميلوس الذي يقول لأبيه . كيف أنه لم يستمتع بالحب إلى جوار زوجته حتى شيخوخته^(١٦٩) . فهل قصد الشاعر أن يتهم على آدميتوس على لسان ابنه الصغير ، والذي من المحتمل أن يدرك مثل هذه الأنانية بهذه الصورة وينطق بهذه الكلمات .

والإشارة الثانية حين يخاطب الأب ابنه قائلا :

المعلومة حتى تصل إلى درجة لا يمكن التغاضي عنها^(١٧١) .

وكان لديه الاستعداد لكي يتغلق على نفسه ولا يبدي اهتماما إلا بياحه شخصيا ، إلى أن تطرق المعلومة بابه بشدة ، ولم يكن يأخذ الحياة ببساطة^(١٧٢) . وكان ضعيفا خسر زواجه وكان كل همه أن يعيش^(١٧٣) .

ومن ناحية إخلاصه ومشاعره يرى سميت أن مشاعره كانت صادقة ، لكن الإنسان كان شغوفا لتابعة سلوكيات إنسان يمثل هذه المشاعر^(١٧٤) .

ويصف توماس روزنماير آدميتوس قائلا ، إنه مثل كل ملوك يوربيليس ، رجل الشعب ، أكثر حسامية من الآخرين ، يملكه الارتباك ، كما أنه ليس سيذا بصورة مطلقة في مكانته السامية التي وضعه فيها الحظ^(١٧٥) . كما يرى سميت أن آدميتوس لا يرى الحقائق بجلاء ، ومن هذه الحقائق أنه لم يتأكد من أن الموت واجب ويخشى مواجهته . ووجه اللوم إلى الآلهة التي تتشزع زوجته منه^(١٧٦) . لكنني أرى أنه اعترف صراحة بأن الموت حق^(١٧٧) ، لكن ظللا أن هذه الحقيقة لم تصبه بسوء فهي لا تنهه كثيرا .

وهناك بعض الإشارات وردت خلال احتدام النقاش بينه وبين والده توضح إلى حد كبير ماهية شخصية هذا الرجل .

Smith, W.D. Op. Cit., P. 129.

Thomas G.R. "Heracles And Pheres," op. cit., p. 233.

Ibid., p. 233.

Ibid., p. 234.

Wesley D. Smith, op. cit. p. 131.

Thomas G. Rosenmeyer, "The Chorus And Admetus," op. cit., p. 220.

Wesley D. Smith, op. cit. p. 139.

Alceste, I, 420.

Ibid., II, 627-628.

Ibid. I II, 412-413.

Wesley D. Smith, op. cit. p. 136.

(١٦٨)

(١٦٩)

(١٧٠)

(١٧١)

(١٧٢)

(١٧٣)

(١٧٤)

(١٧٥)

(١٧٦)

(١٧٧)

(١٧٨)

(١٧٩)

ἵδου τῶν αἰσχυρῶς ζῶνθ' ὅς οἱς ἔ-λη θανεῖν,
ἀλλ' ἦν ἔγρημι' ἀντιδῶνς ἀψυχία
πέφνευεν Ἀίδην· εἴτ' ἀνήρ εἴνας ἔδεκ',
στυγεῖ δὲ τοῦς τεκῶντας, αὐτὸς οἱ ὀλέων
θανεῖν. τοιδύνθε πρὶς κακοῖσι κληρόνι
ἔξω.

« انظرون هاهو الرجل الذي لم يمرر على مواجهة الموت ، لكنه بجبن اقتدى نفسه بحياة من تزوجها ليهرب من جاديس ، هل ينظر إلى نفسه هل أنه إنسان ؟ إنه يكره والديه ، على الرغم من أنه رفض أن يموت ، سوف أضيف هذا التقرير إلى مساوئي » (١٧٢) .
ويعترف صراحة بعدم فائدة الحياة بسمعة مشينة .

Νο. ἐγὼ μὲν οὐκ ἔχοιμ' αἶ· εὐ λέγειν τύχην·
χρήν δ', ὅστις εἰ σὺν, καρτερεῖν θεοῦ δόσω.

« أي كسب جنيت من الحياة يا أصدقائي ؟ »
« يلاحظني السوء في سمعي وفي حظي » (١٧٣) .
إنها الصخرة التي لابد أن يعيش فيها الإنسان ، وإن كانت الكلمات تنطق أذان أدميتوس ، ويصدق على ما بها من حقائق ولكنها لا تجد صدق في نفسه ، ولا في تصرفاته ، وحارب ضد أعق قضايا الإنسان في الحياة قضية مصيره التي لا يملك لها حولا ولا قوة . واعتقد أنه سوف يحقق بذلك السعادة ، لكنه في الواقع بدأ يترك أذانه بشدة ، وأدرك أدميتوس أن السعادة الكبرى في أن يعيش الإنسان في رضا كامل مع نفسه ومع مجتمعه ، وأن يؤمن ويسلم بنواميس الطبيعة ، ولعل الجموعة كانت على حق حين قالت :

σὺ γούν ἀναίδῶς διεμάχχου τὸ μὴ θανεῖν,

« ناضلت دون أدنى شعور بالحياة حتى لا تموت » (١٧٠) .

وهذه الإشارة توضح دون شك كيف أن أدميتوس حارب دون هودة في قضية كان عليه أن يؤمن بها إيمانا راسخا ، لولا أن وجد من يضحي بنفسه بدلا منه ويستجيب لأنانيته .
وأخيرا يسخر الأب من ابنه وللمرة الثالثة حين يقول له :

σοφῶς δ' ἐφηγῆρες ὥστε μὴ θανεῖν ποτε,

« دبرت بحكمة حتى لا تموت » (١٧١) .

وأين الذكاء في تصرفه في قضية هي من الأمور البديهية بالنسبة للإنسان ، ولا اعتقد أن مسلك أدميتوس فيه شيء من الذكاء على الإطلاق . إنما هروب مؤقت من حقيقة لابد منها .

وبعد أن أفاق أدميتوس من الصدمة التي لمت به أدرك خطأ تصرفه ، وإن السعادة الحقة ليست في طول العمر بعد فقدان زوجته ، وإنما في أن يعيش مع أسرته تحت سقف بيت واحد حياته المتقدة له . بلغت حساسيته درجة كبيرة ، وتصور كيف يتهاشم المجتمع من حوله ، وينظر إليه نظرة اللوم ، وتملكه الندم على ما وجهه إلى والده من إهانات قاسية قائلا إنه لن يتحمل أن ترمقه نساء نساليا صارخات :

Alcantis, I. 694.

(١٧٠)

Ibid., I. 699.

(١٧١)

Thomas G. Rosenmeyer., "Heracles And Phereas," op. cit., p. 238.

Alcantis, II. 955-959.

(١٧٢)

Ibid., 960-961.

(١٧٣)

الإنسان أن يتخلها نبراسا له في حياته ، في يومه وغده أوجزها على النحو التالي :

بالنسبة للإنسان بصفة عامة عليه أن يؤمن ببعض البدييات . فقلد قدر لبني البشر أن يحيا حياة واحدة ، كما أن الموت حق على بني البشر ، ولكن إنسان حظه في الحياة ، وعليه أن يتقبل قدره خيرا كان أو شرا . وليس في إمكان الإنسان أن يحقق لنفسه السعادة ولا أن يتعلم دروبا ، ويجب ألا يتخطى تفكير البشر الحدود البشرية التي حددت له .

أما فيما يختص بالحياة العائلية فالزوجة الوفية كنز لزوجها ، كما أن الأم عصب الحياة في البيت ، بفقدانها يهتز توازنه . أما واجب الآباء تجاه الأبناء فهو التضحية في سبيل مستقبلهم والعمل على رسم حياتهم مستقبلا بالصورة التي تحقق لهم السعادة . وتختلف سبل تحقيق السعادة للأبناء عن الفتيات كما يجب أن تقدم لهم خلاصة خبرتنا وتنقل لهم ثرواتها بصورة مرتبة ومقبولة . وفي مجال العلاقات الاجتماعية لا يجب أن تسود الأنانية حياة بني البشر ، فيجب أن تعامل الناس معاملة حسنة ، فكما تدن تدان . وقدم الحبر وخاصة للضيوف ، واحرص على تحقيق العدالة .

عشنا نعمل ما يصادفنا في حياتنا من متاعب ومصاعب فالزمن هو الكفيل لشقاء الكثير من الأحران .

Νο. ἔγω μὲν οὐκ ἔχοιμ' ἂν εὖ λέγειν τάχην·
χρηὶ δ' ὅς, ὅστις εἰ σὺ, καρτερέτω θεοῦ δόσω.

« حقا ، لا أستطيع القول إنك سعيد الحظ ، ومن الواجب

تقبل هدية السماء ، أيما كانت » (٢٧٤) .
وفي ختام المسرحية تقرر الجوقة الحقيقة التالية :

Νο. πολλὰὶ μοῖραι τῶν ἀνθρώπων,
πολλὰ δ' αἰετῶν ἀνίστανται θεοί·
καὶ τὴν ἐκρηγέειν οὐκ ἐτέλεσθη,
τῶν δ' ἀκούσται πόντος ἡὲρ θεός.
τοῖσιν δ' ἀπέβη τίς τε πρῶγμα.

« أشكال الحظ عديدة ، والآلهة تجلب أشياء تفوق توقعنا ، وما نعتقد أنه أمر مؤكد لا يتم إنجازها ، والآلهة تكشف عن سبل للأشياء التي لم تكن متوقعة » (١٧٥) .
تلك مسرحية الكيستيس للشاعر يوريبديدس ، وتركز اهتمام النقاد والباحثين جميعا على جوانب بذاتها ، تكوين الأسطورة ثم التركيب التهكمي لها . واللمسة الفكاهية السائلة وتضحية الزوجة الوفية من أجل أنانية زوجها آدميتوس .

ومع التقدير الكامل لكل هذه الدراسات وما حققتها من إنجازات ، إلا أن المسرحية قد تضمنت إلى جانب ذلك بعض القيم الإنسانية الكريمة التي يجب على



صدر حديثاً

موضوع هذا الكتاب عن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والكليات في الولايات المتحدة . وهم بالتحديد جميع من يباشرون أعمال التدريس والبحث العلمي وتعلم المجتمع عن يعملون رتبة محاضرين فيها فوق . ولا يشمل ذلك المدرسين في المعاهد الخاصة ولا الباحثين ممن يعملون في مؤسسات غير تعليمية . وقد أبرزت عدة دراسات أجريت في السنوات الأخيرة مؤشرات تدل على تراجع مستمر في ظروفهم الأكاديمية والمعيشية وإلى تدهور في روحهم المعنوية مما أثار قلق واهتمام الأستاذين بوردن وشوستر وحفزهما على كتابة هذا المؤلف بهدف تجميع الحقائق المتعلقة بالموضوع وتقديم توصيات لأصلاح الوضع على هدى هذه الحقائق .

ويضم الكتاب ثلاثة عشر فصلاً موزعة على أربعة أقسام رئيسية . يقدم القسم الأول خلفية عن شخصية ومعلم وقيم وتطلعات أستاذ الجامعة الأمريكي ، ويقدم القسم الثاني شرحاً لحالة الهيئة التدريسية اعتماداً على إحصائيات عام ١٩٨٥ وخصوصاً فيما يتعلق بظروف العمل والحوافز المادية والمعنوية . ويشمل القسم الثالث تحليلاً لسوق العمالة الأكاديمي وتقديراً لحاجة الكليات والجامعات من أعضاء هيئة التدريس حتى عام ٢٠١٠ . أما القسم الرابع فهو يلخص التوصيات الموجهة للمسؤولين في الكليات والجامعات والدوائر الحكومية المعنية بالأمر .

وقد اعتمدت الدراسة على الوثائق المنشورة وعلى حصيلة وافرة من دراسات سابقة ، وعلى نتائج زيارات قام بها فريق عمل لثمان وثلاثين جامعة وكلية اختيرت

أستاذة الجامعات الأمريكية: رؤية وطنية مهددة*

تأليف: لقاود بوردن وهالك شوستر
عرض وتحليل: جورج موسى جعنيخي**

H.R. Bowen & J.H. Shuster; American Professors : A National Resource Imperiled ; Oxford University Press
New York Oxford 1986

* أستاذ الكيمياء بكلية العلوم ، جامعة الكويت

الجامعات احتراماً متزايداً ومنزلة رفيعة ، واستطاعت أن تستقطب ألع علماء العصر من داخل وخارج الولايات المتحدة . وصحب هذه الفترة أيضاً ازدياد مستمر في قوة الهيئة التدريسية بحيث أصبحت تسيطر على مجريات الأمور في الجامعة وتخصصها فيما يتعلق بالشؤون الأكاديمية . وفي السبعينيات بدأت مكاسب الجامعات بالانحسار بسبب ضعف مواردها المالية (الراجع الى انخفاض الدعم الحكومي وعدم نجاحها في التعامل مع التضخم المالي الذي ساد الولايات المتحدة في هذه الفترة . وانعكست الضائقة الاقتصادية للجامعات على الهيئة التدريسية حيث انخفضت المرتبات والحوافز المادية مقارنة بشرائح العاملين الأخرى ، وصحب ذلك تراجع في بيئة العمل مما أثر بشكل سلبي في قدرة الجامعات على اجتذاب الطاقات الشابة اللازمة ، وفي قدرتها على الحفاظ على ثروتها الحالية من العلماء البارزين . ويمكن أن يقال إن مرحلة الازدهار التي استمرت بصورة أو بأخرى إلى ما يقارب قرناً من الزمن قد توقفت .

يقدر عدد أعضاء هيئة التدريس الحالية ، موضوع هذا الكتاب ، بحوالي ٧٠٠,٠٠٠ . ويمثل هذا العدد ثلث مجموع العدد الكلي للعاملين بالجامعات والكليات الأمريكية . ومن الجدير بالملاحظة أن حوالي ٧٠٪ منهم فقط هم الذين يعملون بدوام كامل ، أما الباقون منهم فيعملون بدوام جزئي . ويقدم الكتاب جدولاً يبين تطور أعضاء الهيئة التدريسية ، ويلاحظ أن العدد قد تضاعف من ٤٧٤,٠٠٠ في عام ١٩٧١/٧٠ إلى ٧١٣,٠٠٠ في عام ١٩٨٣/٨٢ أي بزيادة سنوية مقدارها ١,٢٪ ، علماً بأن العدد الكلي للهيئة التدريسية في عام ١٩٩٠ لم يزد عن ٥٠,٠٠٠ ، وقد انخفض العدد بعد عام ١٩٨٣ ليصل إلى ٦٦٣,٠٠٠ في عام ١٩٨٦/٨٥ ، ويتوقع مؤلف الكتاب أن يستمر العدد في الانخفاض التدريجي حتى عام ١٩٩٦/٩٥ .

بدقة لتمثل جميع جوانب الحياة الأكاديمية في المؤسسات التعليمية المعتمدة في الولايات المتحدة . وقد تم خلال هذه الزيارات مقابلة نخبة من ٥٣٢ فرداً اختيرت لتمثل جميع مستويات الكوادر الأكاديمية .

وفي تقدير كاتب هذا المقال فإن المشكلة التي يعالجها هذا الكتاب هي موضوع الساعة في الولايات المتحدة وخصوصاً بعد صدور تقرير (أمة في خطر) الذي أثار ضجة كبيرة في الولايات المتحدة بسبب الانتقادات القاسية التي وجهها لمرحلة التعليم الثانوي . وصدر تقرير مماثل عن مؤسسة (كارنيجي) لتقدم التعليم) يتنقد المرحلة الجامعية الأولى ، ويوجه أنظار المسؤولين اللازمة التي تعاني منها الجامعات .

ونظراً للاهتمام المتزايد وغير العادي بهذه القضية فقد سجلت ثلاثة كتب صدرت في هذا العام لمعالجة جوانب مختلفة من هذه الأزمة في قائمة (المبيعات القياسية) في الولايات المتحدة والكتب هي : (إغلاق العقل الأمريكي) تأليف آلن بلوم - أستاذ بجامعة شيكاغو ، و (الثقافة) تأليف ي. د. هيرش - أستاذ بجامعة فريجييا ، و (المثقف الأخير) تأليف راشيل جاكوبس - أستاذ بجامعة كاليفورنيا .

مقدمة :

شهدت مرحلة التعليم العالي في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية نمواً كبيراً وتغيرات جذرية ، حيث ازداد عدد الجامعات والكليات ليصل إلى قرابة ٣١٠٠ مؤسسة . وفتحت الهيئة التدريسية أبواب عضويتها لأبناء الأقليات وأبناء طبقات الشعب الكادحة والنساء ولم تعد مقصورة على من يتسمون للطبقات المتوسطة والعليا . كما شهدت الحقبة الزمنية من عام ١٩٥٥ إلى عام ١٩٧٠ ازدهاراً مادياً حيث اكتسبت

وفي مجال التعليم فهي تلدب جميع القياديين في المجالات الادارية والصناعية ، وكذلك جميع المهنيين مثل المدرسين والصحافيين والأطباء وغيرهم . وفي مجال البحث العلمي تسهم هذه الشريحة بشكل مؤثر في تطوير القدرات الاقتصادية والحضارية والعسكرية للبلاد . من هنا فهي تشكل موردا رئيسيا وثروة وطنية يصعب على البلاد تحمل نتيجة إهمالها .

أما المشاكل الرئيسية التي تواجهها الهيئة التدريسية الحالية في الجامعات الأمريكية فهي تدني مستوى الرواتب بالنسبة لشرائح العمالة الأخرى وخصوصا للعاملين من ذوي المؤهلات المتوسطة ، وتدهور بيئة العمل وقلة عدد الطلبة المستجدين وعزوفهم عن بعض التخصصات . ولا شك بأن كل ذلك قد أربك المؤسسات التعليمية لكنه لم يتسبب بعد في عجز بالغ لا يمكن إصلاحه ، إذ أن أغلبية أعضاء الهيئة التدريسية قد قبلت بالأمر الواقع آملّة في مستقبل أفضل . لكن المستقبل القريب محفوف بالأخطار . ولا يعقل أن يستمر الحال على ما هو عليه بدون أن يكون لذلك آثار سلبية . ويستدل من نتائج استبيان أجري حديثا أن ٣٠,٣٪ فقط من الطلبة المستجدين قد أبدوا رغبة في التأهيل للعمل الأكاديمي لقناعتهم بأن متوسط مرتب بداية السلم الأكاديمي (٢١,٠٠٠ دولار في العام) يعتبر متدنيا جدا مقارنة بما تقلمه المؤسسات الصناعية التي تنافس الجامعات في استقطاب الكفاءات العالية . وبما أن الهيئة التدريسية تتجدد بالكامل مرة كل حوالي ٢٠ عاما ، وأن عام ١٩٩٥ سيشهد تقاعد حوالي ٤٠٪ من أعضاء هيئة التدريس الحالية ، فإن الأمر يستدعي علاجا سريعا فعالا لتغطية العجز المرتقب .

فهل يمكن للجامعات أن تحافظ على هيئة تدريس فعالة ؟ وماذا يمكن عمله حتى تتمكن الجامعات من

وبما يسترعي الانتباه أن معظم الزيادة في العقد الأخير هي في أعداد العاملين بدوام جزئي .

وإذا ما أمعنا النظر في شؤون الهيئة التدريسية الحالية نجد أنه على الرغم من كونها خليطا من أفراد يختلفون في الشخصية والخلفية الاجتماعية وطبيعة التخصص إلا أن هناك قاسما مشتركا يجمع بينهم ، ويستدل من المعلومات المتوافرة أن معظمهم قد تخرجوا فيا لا يزيد عن ١٥٠ جامعة . وكذلك فإن لدى معظمهم اهتماما مشتركا بالتدريس والبحث العلمي ، وبفضايا الفكر والقضايا الاجتماعية . وعلى الرغم من اختلاف مجالات البحث العلمي فسيما بينهم إلا أنهم يعبرون بأبحاثهم بطرق متشابهة . ومن ناحية أخرى فإن روتين الحياة الجامعية يكاد يكون متطابقا في جميع الجامعات والكليات الأمريكية ، وهناك العديد من المؤسسات التي تسهم في التنسيق في طرق التعليم وإجراء البحث العلمي مثل جمعيات الاعتماد والترخيص والجمعيات المهنية ومؤسسات التمويل الحكومية . وهناك اتصال دائم بين الجامعات والكليات عن طريق الزيارات المتبادلة وانتقال أعضاء هيئة التدريس المستمر بين الجامعات المختلفة . وفي الجامعة الواحدة يجتمع أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات المختلفة في لجان ومجالس مشتركة ويمارسون نشاطات اجتماعية متماثلة .

ولذا يمكن تصنيف مجموعة أعضاء هيئة التدريس كشريحة اجتماعية ذات خواص فريدة وقيم وأهداف مشتركة . وعلى الرغم من قلة عدد أفراد هذه الشريحة الاجتماعية نسبة إلى شرائح المجتمع الأخرى إلا أنها تحتل مركزا استراتيجيا هاما في المجتمع المعاصر . فهي تؤثر تأثيرا مباشرا على قسم كبير من أفراد كل جيل من يسمفهم الحظ والظروف في الالتحاق بالدراسات الجامعية ، وتأثيرا غير مباشر على بقية أفراد المجتمع .

تجس مسؤوليتها الفنية ؟ سؤالان ملحان يهدف مؤلفا
لكتاب إلى الإجابة عليهما في هذه الدراسة .

صورة قلمية لمهنة التدريس :

الجمعية الإجماعية :

تظهر الدراسات والبيانات المتوافرة أن الهيئة
تدريسية في الجامعات الأمريكية كانت تضم أغلبية
ساحقة من النسوة ، لكن نسبة أعضاء هيئة
تدريس من اليهود والكاثوليك شهدت زيادة مستمرة
إذ أن استقرت عند حوالي ٢٥٪ من المجموع الكلي .
ويستمر في الارتفاع أن ٩٪ من أعضاء الهيئة التدريسية
خاتمة هم من اليهود في حين أنهم ، أي اليهود ،
لا يمثلون أكثر من ٣٪ من سكان الولايات المتحدة .
ومن ناحية أخرى ، فقد بينت دراسات أجريت في
نرويجيات أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس هم من
ضقت المجتمع المتوسطة والعليا ، حيث ما زال يمثل
سواء الطبقات الكادحة في الهيئة التدريسية غير متوافق
مع نسبتهم من عدد السكان الكلي وذلك على الرغم من
أن أعدادهم هي في تزايد مستمر . كذلك الحال بالنسبة
لأقليات من الزنوج والاسبان والمهندود الحمر
والآسيويين ، فبينما تمثل هذه الفئات حوالي ٢٥٪ من
سكان الولايات المتحدة فإن نسبتهم في الهيئة التدريسية
لا تزيد عن ٨٪ ، ومن الجدير بالذكر أن نسبة الأقلية
الآسيوية في الهيئة التدريسية تفوق كثيرا مثلثتها من
أقليات الأخرى ، أما بالنسبة للنساء فقد ارتفعت
نسبتهم من ١٧٪ في عام ١٩٦١/٦٠ إلى ٢٧٪ في عام
١٩٨٢/٨١ ، ويرجع ذلك إلى ازدياد أعداد الطالبات
وقلة عدد الطلبة الذين يلتحقون ببرامج الدراسات
لعلب . وقد ارتفع عدد الطالبات للتحقيقات ببرامج
الدكتوراة من حوالي أربعة آلاف في عام ١٩٧٠/٦٩ إلى
أش. عشر ألفا في عام ١٩٨٥/٨٤ في حين أن عدد

الطلاب قد انخفض في نفس الفترة من ستة وعشرين
ألفا إلى واحد وعشرين ألفا .

ومن ناحية أخرى يلاحظ أن الجامعات قد زادت في
الأونة الأخيرة من اعتمادها على أعضاء هيئة تدريس من
غير المتفرغين . ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى الضائقة
المالية التي تتعرض لها الجامعات منذ منتصف
السبعينيات ، ولا ضرر في أن تنتدب الجامعة أفرادا
بعبء جزئي لفترة محددة من الزمن لتدريس مقررات
معدة في مجال تخصصهم ، فقد اعتمدت الجامعات منذ
القدم على هذه الطريقة لتغطية حاجتها في بعض
التخصصات الفريدة وخصوصا في مجالات الطب
والحقوق والهندسة والمحاسبة . ولكن الخطورة في أن
تزداد نسبة هؤلاء على حساب أعضاء هيئة التدريس
المتفرغين مما يزعزع أركان الهيئة التدريسية ويفقدوها
توازنها .

السن :

يعتبر توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب أعمارهم
من المؤشرات الهامة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند
دراسة حالة الهيئة التدريسية . ويقدم جدول (١) نسبة
أعضاء هيئة التدريس حسب أعمارهم وتطور هذه
النسب في الأعوام من ١٩٦٣/٦٢ إلى ١٩٨١/٨٠ .
ويلاحظ في هذا الجدول أن أكثر من ٨٠٪ من أعضاء
هيئة التدريس تتراوح أعمارهم بين ٣٥ إلى ٦٠ عاما .
كما يلاحظ أن العقد الأخير قد شهد زيادة ملحوظة في
متوسط عمر عضو هيئة التدريس . ويعتقد البعض أن
لهذا التطور أثرا سلبيا على حالة الهيئة التدريسية إذ أن قلة
عنصر الشباب يفقدونها بعضا من حيويتها ونشاطها ،
وهناك من جهة أخرى من لا يرى في ذلك ما يثير
القلق ، إذ أنه يمكن للفرق أن يحافظ على حيويته ونشاطه
حتى بعد سن التقاعد إذا ما توافرت له الإمكانيات

جدول (١) : توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب أعمارهم في الأعوام من ١٩٦٣/٦٢ إلى ١٩٨١/٨٠

النسب في الأعوام	السن بالأعوام		
	١٩٨١/٨٠	١٩٧٣/٧٢	١٩٦٣/٦٢
أقل من ٣١	١,١	٧,٢	١٠,٣
من ٣١ - ٣٥	٥,٢	١٧,٨	١٥,٧
من ٣٦ - ٤٠	١٧,١	١٧,١	١٧,٩
من ٤١ - ٤٥	١٨,١	١٦,٣	١٥,٧
من ٤٦ - ٥٠	١٦,٦	١٤,٠	١٣,٦
من ٥١ - ٥٥	١٥,٥	١١,٧	١٠,٥
من ٥٦ - ٦٠	١٣,٢	٨,٣	٧,٩
من ٦١ - ٦٥	٩,٤	٥,٦	٥,٦
فوق ٦٥	٣,٩	٢,٥	٢,٩
متوسط السن	٤٨ عاماً	٤٤ عاماً	٤٤ عاماً

الصغيرة وخصوصا الكليات التي تقتصر مدة الدراسات فيها على سنتين . وبين جدول (٢) توزيع أعضاء هيئة التدريس الأمريكية حسب رتبهم في الأعوام من ١٩٧٥/٧٤ إلى ١٩٨٢/٨١ . ويلاحظ في هذا الجدول أن أعضاء هيئة التدريس موزعون بالتساوي تقريبا على الرتب المختلفة ، ولكن ما يلفت الانتباه أن نسبة الأساتذة والأساتذة المشاركين قد ارتفعت بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة علما بأنها بقيت ثابتة لفترة طويلة قبل ذلك . وقد كان يمكن لهذه النسب أن تسجل ارتفاعا أكبر لولا حرص الجامعات على المحافظة على توازن الهيئة التدريسية . فقد شهدت الفترة الأخيرة انخفاضا في عدد التعيينات الجديدة وصاحب ذلك تشدد من قبل الإدارات الجامعية في نظام الترقيات والتعاقد المستديم حتى لا تزداد أعداد من هم في رتبة أستاذ على حساب من هم دونها .

الشهادة العلمية والخبرة العملية :

أظهرت دراسة إحصائية أجريت عام ١٩٨٠ أن ٧٠٪ من أعضاء الهيئة التدريسية هم من حملة شهادة الدكتوراة وأن ١٠٪ منهم من المهنيين مثل الأطباء والموسميين والفنانين ، في حين أن ١٨٪ منهم هم من

والبيشة المناسبة . وقد قام العديد من علماء النفس بدراسات تتعلق بأثر السن على القدرات الأكاديمية ، ومن المعروف أنه كلما تقدم عضو هيئة التدريس في السن فإن أسلوبه ونظرته تتغير بصورة تدريجية ، فنجد مثلا أن المتقدمين في السن عموما ينظرون للأشياء بصورة فلسفية ، ويتمون بالتدريس أكثر من البحث العلمي ، ويسعون لتنمية ثقافة طلابهم العامة ويبدون مرونة في تطبيق النظم والقوانين الجامعية ، على عكس صغار السن الذين يهتمون بالبحث العلمي ويركزون على الطريقة العلمية بحذافيرها ويتوقعون من طلابهم الكثير من الجدية ويتدخلون في التقييم .

الرتبة :

يتوزع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات الأمريكية على أربع رتب رئيسية هي محاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ . ويمكن للمحاضر أن يكون من حملة شهادة الماجستير ، ولكن الرتب الأخرى تقتصر على حملة شهادة الدكتوراة . وبين عضو هيئة التدريس في الجامعات للمتكاملة في رتبة أستاذ مساعد ثم يتدرج في السلم الوظيفي حسب نظام ترقية معين إلى رتب أعلى . أما رتبة محاضر فهي تتركز في الكليات

جدول (٢) : توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الرتبة في الأعوام من ١٩٧٥/٧٤ إلى ١٩٨٢/٨١

الرتبة	النسب في الأعوام		
	١٩٧٥/٧٤	١٩٧٨/٧٧	١٩٨٢/٨١
أستاذ	٢٣,٠٪	٢٣,٩٪	٢٧,٠٪
أستاذ مشارك	٢٢,٩٪	٢٤,٢٪	٢٤,٥٪
أستاذ مساعد	٢٨,٩٪	٢٦,٥٪	٢٣,٩٪
محاضر	٢٥,٣٪	٢٥,٣٪	٢٤,٦٪

المسؤولية الرئيسية لعضو هيئة التدريس هو أن يتعلم . ما استطاع من بحور العلم ، وأن ينشر المعرفة عن طريق المحاضرات والتقاش والنشر في مجالات متخصصة . ولا يشترط أن يؤدي السعي وراء المعرفة إلى تطبيقات عملية . ولهذا فإن الحرية هي من أهم دعائم العمل الأكاديمي .

أما الزمالة الأكاديمية فهي تتولد من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان والمجالس التي تدير شئون المؤسسة وخصوصاً فيما يتعلق بالشؤون العلمية وقبول الطلبة والمناهج الدراسية ومتطلبات التخرج والتعيين والترقية .

ومن ناحية أخرى فإن هناك أدلة تشير إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس في الأهداف التعليمية أي كانت طبيعة المؤسسة التي يمتثلون إليها . ويتضح ذلك بجملة بمرجعة أجوبة عدد كبير منهم على استطلاع رأي أجري في عام ١٩٧٣ كما هو مبين في جدول (٣) .

في هذا الجزء حاولنا أن نقدم صورة قلمية عن الأستاذ الأمريكي ، ما هي خلفيته الاجتماعية وسماته الشخصية ، وكيف تطورت مع الزمن ؟ وكيف صاحب تطور المؤسسات التعليمية تغييرات جذرية في تشكيلة الهيئة التدريسية ودخلها أبناء الطبقة الكادحة وأبناء الأقليات والنساء . وازدادت أعداد من يعملون بدوام جزئي ، ومن للمعلومات التي جمعت يمكن أن نستنتج أن الهيئة التدريسية هي مجموعة متجانسة من المثقفين الذين تجمعهم الزمالة الأكاديمية ووحدة الأهداف . وهم يعملون لساعات طويلة ويقدمون الحرية الأكاديمية ويجربون العلم والتعليم ويسعون وراء الحقيقة من أجل الحقيقة وتقدم العلم زاهدين بالمرء المالي الذي تقدمه المؤسسات الصناعية التي تنافس الجامعات في استقطابهم .

حملة شهادة الماجستير . هذا ، ومن المعروف أن نسبة حملة الدكتوراة في الجامعات التي تمنح شهادة الدكتوراة هي أعلى من المعدل المذكور ، في حين أن نسبة هؤلاء في الكليات الصغيرة لا تتعدى ١٨٪ .

أما بالنسبة للخبرة العملية فقد أظهرت هذه الإحصائيات أن معدل سنين الخبرة للعضو الواحد من هيئة التدريس الحالية تتراوح بين ١٤ عاماً في الجامعات و ١٠ أعوام في الكليات الصغيرة . وتدل نتائج استبيان أجري في هذا الصدد أن أكثر من ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية قد عمل في مجالات مختلفة قبل انخراطهم في العمل الأكاديمي ، وأن نسبة كبيرة منهم تعمل بدوام جزئي في مؤسسات خارجية بعد التحاقهم بالعمل الأكاديمي . وتشجع الجامعات مثل هذا النوع من النشاط بشرط أن يكون العمل مرتبطاً بموضوع تخصص عضو هيئة التدريس ، وأن يكون في ذلك خدمة مباشرة للمجتمع .

القيم والمواقف والأهداف :

يعتبر حب العلم وتقدير الحرية والزمالة الأكاديمية من أقوى الروابط التي تجمع أعضاء الهيئة التدريسية . ولا فرق في هذا بين جامعة كبيرة أو كلية صغيرة . ويستدل في نتائج الاستبيان أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس الحالية غير راضة على اختيارها العمل الأكاديمي على الرغم من ضعف المردود المادي وتردى بيئة العمل ، ولكن ما لا شك فيه أن الفترة الأخيرة قد شهدت هبوطاً في الروح المعنوية بسبب الغلق على منزلة المهنة وعدم الثقة في مستقبلها ، ولكن الحالة لم تصل بعد إلى درجة اليأس .

وهناك شبه إجماع على اعتبار السعي وراء العلم ونشره من أهم أهداف العمل الأكاديمي ، وعلى أن

جدول (٣) : أجوبة الهيئة التدريسية على أسئلة متعلقة بأهداف التعليم الجامعي

المهدف	النسبة المئوية لمن يعتقد أن المهدف هام جداً	
	في الكليات (مدة أربع سنوات)	في الكليات (مدة سنتين)
التمكن من المعرفة في تخصص معين .	٩٢٪	٩٢٪
زيادة الرغبة والقدرة على الاعتماد على النفس في طلب العلم	٨٩	٨٦
تطوير القدرة على التفكير	٩٦	٩٧
أعداد الطلبة للتوظيف بعد التخرج	٦١	٦٩
تطوير وسائل تقييم المجتمع المعاصر	٥٣	٥٥
تطوير المعتقدات الدينية	١٣	١١
تطوير الأخلاق	٥٢	٥٥
تطوير المواطنة الصالحة	٦٢	٧٢

جانب واحد ، فهو يقيد الجامعة ويطلق حرية عضو هيئة التدريس . ويقول المعارضون إن هذا النظام يساعد عضو هيئة التدريس على الحصول ويضعف من رغبته في الإبداع والعمل الجاد ، وكذلك فهو يحمي المتطرفين الذين يستغلون منبر الجامعة الحر لنشر أفكارهم الخزفية . وفي نفس الوقت فهو يحد من قدرة الجامعة على التغيير في التخصصات اللازمة الحاجات المتغيرة ، ومن قدرتها على تحجيم برامجها عند مواجهة ظروف مالية صعبة .

· وتجدر الإشارة هنا إلى أن نظام التثبيت المتبع حالياً يسمح للجامعة بإنهاء عقد عضو هيئة التدريس في حالات استثنائية مثل المرض العضال والحكم الجنائي وعند إثبات الإهمال الشديد في الواجبات أو في حالة إغلاق البرنامج أو القسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس لأسباب ملحة . وفي أي من هذه الحالات فإن قرار الفصل لا يتم بصورة عشوائية بل تسبقه دراسة للحالة من جميع جوانبها بواسطة لجنة تشكل من خبراء من أعضاء الهيئة التدريسية .

المهام الأكاديمية :

تقسم أعباء أعضاء هيئة التدريس إلى أربعة أجزاء رئيسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة وخدمة المجتمع . وفي المعدل فإن عضو هيئة التدريس الأمريكي يقضي ٦٤٪ من وقته في التدريس و ١٤٪ في البحث العلمي و ٤٪ في خدمة المجتمع و ١٨٪ في خدمة الجامعة . ومع تفاوت هذه النسب بين الجامعات المختلفة حيث تزيد الأعباء التدريسية في الكليات عن هذا المعدل في حين تبدي الجامعات العربية اهتماماً أكبر بالبحث العلمي إلا أن الوقت المخصص للتدريس لا يقل في أي من الجامعات عن ٥٥٪ ولا يزيد الوقت المخصص للأبحاث عن ٢٥٪ . ويعتبر التدريس

العمل الأكاديمي وبيئته

نظام التعاقد :

تعمل الجامعات والكليات الأمريكية بنظام تعاقد فريد ليس له مثيل في المؤسسات الأخرى ، ويمر عضو هيئة التدريس في عدة مراحل حرجية . أولاً هو التعيين المبدئي بوظيفة أستاذ مساعد لمدة من الزمن تتراوح بين أربع وسبع سنوات . وفي خلال هذه الفترة يبقى عضو هيئة التدريس تحت الاختبار للتأكد من أهليته ، ثم يتقدم بعد ذلك بطلب الترقية لوظيفة أستاذ مشارك ، فلما أن ينجح في ذلك فيثبت في الهيئة التدريسية بعقد دائم أو يفصل من الجامعة . وبعد تخطي هذه العتبة بسنوات يتقدم العضو بطلب للترقية لوظيفة أستاذ ، ويستمر في هذه الوظيفة حتى سن التقاعد . ويتراوح سن التقاعد ما بين ٦٥ إلى ٧٠ عاماً . وتعدل الاحصائيات المتوافرة أن حوالي ٢٠٪ من أعضاء هيئة التدريس هم في مرحلة تحت الاختبار في انتظار التثبيت ، وأن حوالي ٦٥٪ منهم يعملون بمقعد مستدعية ، وهناك نسبة قليلة ممن يعملون بمقعد قصيرة الأجل . هذا وتعتبر عملية التثبيت في الهيئة التدريسية من أهم المراكز التي اعتمدت عليها الجامعات الأمريكية ، وقد عمل بهذا النظام أساساً للحفاظ على حرية عضو هيئة التدريس في الفكر والكلام والنشر . وهو أيضاً بمثابة ضمان وظيفي يساعد على استقطاب المؤهلين الكفاء والحفاظ عليهم في مقابل الاغراءات المادية التي تقدمها المؤسسات الصناعية لتجنيدهم . ومن فوائد نظام التثبيت أنه يساعد في تقوية شعور الانتماء للمؤسسة وفي توثيق الروابط الأكاديمية . وما لا شك فيه أن الإبقاء على هذا النظام حتى الآن على الرغم من تصاعد حلة المعارضة ضده لحدود على قوته ورسائله . ومن ناحية أخرى فإن لهذا النظام عيوباً كثيرة ، ومن الانتقادات التي توجه له أنه ارتباط من

أين تنتهي الأبحاث الأساسية وأين تبدأ الأبحاث التطبيقية .

ومن الجدير بالذكر أن البحث العلمي في المؤسسات التعليمية الأمريكية لا يقتصر على الجامعات الكبيرة بل يتمدها ليشمل جميع الكليات . ومع أن إنتاجية البحث العلمي في العلوم الطبيعية والاجتماعية هي أكثر غزارة منها في العلوم المهنية والانسانية إلا أنه يمكننا الجزم بأن نشاط البحث العلمي يغطي جميع التخصصات على حد سواء . وقد تختلف الأهم في نسب اهتمام جامعاتها بالأبحاث ، وهناك من الدول من يرى أن الجامعات هي للتدريس فقط وأن للأبحاث معاهد خاصة إلا أن التجربة الأمريكية قد أثبتت أن تشجيع البحث العلمي في الجامعات هو من العوامل الرئيسية التي حافظت على حيويتها وأسهمت في إعلاء شأن التدريس بها .

أما عن مخرجات البحث العلمي فيستدل من الاحصائيات المتوافرة أن ٢٣٪ من أعضاء هيئة التدريس الأمريكية ينشرون ثلاثة أبحاث فأكثر في كل سنتين ، وأن ٢٤٪ منهم ينشرون في المعدل بحثاً في كل عام في حين لم ينشر ٥٣٪ من أعضاء الهيئة التدريسية أي بحث في السنتين الأخيرتين . ويجدر بنا هنا أن نحذر من خطورة تعميم هذه الاحصائية على جميع مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بالتساوي لأن هناك من الجامعات العربية من تفوق مخرجاتها هذه الأرقام بكثير ، وهناك الكثير من الكليات من تقل كمية إنتاجها البحثي من هذه الأرقام .

كمية ونوعية الأعباء الأكاديمية :

سنركز في هذه الفقرة على أعباء أعضاء الهيئة التدريسية وسنطرح سؤالين ونحاول أن نجيب عنها .

العمل الرئيسي لعضو هيئة التدريس حتى في الجامعات التي تعبر البحث العلمي جانباً كبيراً من اهتمامها . وتجدر الإشارة بأنه على عكس ما يتوقعه البعض فإن المعلومات المتوافرة من نتائج امتيائين تدل على أن أكثر من ثلاثة أرباع هيئة التدريس الحالية يعملون الى التدريس أكثر من ميلهم للأبحاث ، وأنهم يفضلون أن يكون للابداع في التدريس أولوية على الانتاجية في البحث العلمي في تقييم عضو هيئة التدريس وخصوصاً عند النظر في أهليته للترقية . وتدل الاحصائيات على أن عضو هيئة التدريس الواحد في المعدل يتحمل أعباء من خمسة الى ثمانية مقررات في العام الجامعي ، وتتطلب مهامه التدريسية اتصالاً مباشراً مع ما بين ٥٠ الى ٣٠٠ طالب في الفصل الواحد . وبالإضافة لإلقاء المحاضرات فإن للتدريس جوانب أخرى مثل التحضير للمختبرات ومتابعة المستجدين في مجال التخصص وإرشاد الطلبة وتوجيههم وتقدير درجاتهم وتقييم مجهودهم .

ومن ناحية أخرى فإنه بالإضافة الى اسهام أعضاء هيئة التدريس في دفع عجلة التقدم في البلاد عن طريق التأثير المباشر على الطلبة فإنهم كذلك يساهمون في تقدم المعرفة ونشر العلم عن طريق نشاطهم في مجال أبحاثهم . ويتسم البحث العلمي إلى قسمين رئيسيين هما الأبحاث الأساسية والأبحاث التطبيقية . وفي الغالب فإن الأكاديميين يجهون الأبحاث الأساسية سعياً وراء الحقيقة ولا يهتمون كثيراً بالأبحاث التطبيقية سعياً وراء مردود مادي . وتعتبر الأبحاث الأساسية نشاطاً حضارياً يهدف إلى الكشف عن خبايا الكون في حين أن الأبحاث التطبيقية تهدف إلى التوصل لاستخدامات متعددة . لكن تطور أنشطة البحث المختلفة واتساعها جعل الفروق بينها ضعيفة وأصبح من الصعب أن نحدد

١٤,٧ وتشير المعلومات المتوافرة إلى أن هذه النسبة بقيت ثابتة على ما هي عليه في العقدين الأخيرين عما يدل على استقرار العبء الأكاديمي في حدود معينة . وفيما يتعلق بكيفية توزيع العمل على الأعباء المختلفة نورد في جدول (٤) ملخص ما جاء في دراسة أجرتها مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية في عام ١٩٧٩/٧٨ . ويستدل من هذه الدراسة أن عضو هيئة التدريس يقضي ٤٥,٨ ساعة في الأسبوع في أعمال أكاديمية على مدار العام منها ١٧,٨ ساعة في التعليم و ١١ ساعة في الأبحاث و ٨,٦ ساعة في خدمة المجتمع . هذا ، وترتفع ساعات الدوام هذه إلى ٥٠ ساعة في الأسبوع خلال العام الدراسي وتنخفض إلى ٣٥ ساعة خلال الإجازة الصيفية .

ويعد أن نطرقنا إلى التقدير الكمي لأعباء الهيئة التدريسية نود أن نتعرف على التطور النوعي في أدائهم . ونعتمد في ذلك على نتيجة استبيان وزع في الفترة من عام ١٩٨٠ إلى عام ١٩٨٣ على عينة من ١٠٠ مؤسسة تعليم أهلية وعدد مماثل من المؤسسات الحكومية . ويقدم جدول (٥) ملخصاً لردود المسؤولين عن الشؤون العلمية وشئون الطلبة في هذه المؤسسات على أسئلة محدودة . وحل الفاريء أن يتوخى الحذر في التعامل مع استنتاجات هذا الاستبيان لأنها حصيلة آراء وتقديرات شخصية لا تعتمد على الأرقام والحقائق الموثقة . لكن ما يميز شرعية هذه الدراسة هو تكرار نفس الإجابات من أفراد مختلفين ومن نفس الأفراد في سنين مختلفة . ويستدل من ردود المسؤولين للدرجة في جدول (٥) أن نوعية أداء الهيئة التدريسية لم تترد في السنين الأخيرة برغم الظروف الصعبة التي يعاني منها العمل الأكاديمي .

فهل يستمر الحال على ذلك ؟ أم أن الضغوط المستمرة لا بد أن تنعكس على عطاء أعضاء الهيئة التدريسية بصورة سلبية ؟

كيف يستغل أعضاء هيئة التدريس أوقاتهم ؟ وما هي كمية ونوعية أعمالهم ؟

تنقسم أعباء الأكاديميين إلى أربع مهام رئيسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع . ويتم أعضاء هيئة التدريس أثناء تأدية واجباتهم بالمحافظة على رأس مالهم الأكاديمي وتطوير ذاتهم ، وذلك بالتحضير المستمر للتدريس ومتابعة ما يستجد في موضوع تخصصهم والمحافظة على استمرارية أبحاثهم ومحاولة تعلم مهارات جديدة . وهذا كله يحتاج إلى وقت وجهد غير متناه . وفي تقدير مؤلفي الكتاب فإن عضو هيئة التدريس الملتزم بما يلي عليه الضمير يقضي أكثر بكثير من ٤٠ ساعة في الأسبوع في هذه الأعمال وهو يوزع أوقاته على المهام المختلفة حسب أولوية اهتماماته ، وحسب ظروف العمل . فإن زادت الأعباء التدريسية إما بزيادة عدد الطلبة المسجلين أو بزيادة عدد القرارات التي يدرسها فيكون ذلك على حساب الأبحاث وخدمة المجتمع . وفيما عدا ضرورة وجود عضو هيئة التدريس في ساعات محاضراته فهو حر في توزيع وقته على الأعباء الأخرى بدون الالتزام بأوقات محددة . ويرجع اعتماد الجامعات هذا النظام للرن لصعوبة الفصل بين أوقات العمل وأوقات الفراغ وإلى قناعة المسؤولين التامة بأن تقييد وقت الإنسان لا يمكن أن يجبره على التفكير والإنتاج المبدع ، فقد يجلس الفرد على مكتب لفترات طويلة بدون أن ينتج شيئاً يذكر وقد ترده الأفكار الخلاقة في أي ساعة من ساعات النهار أو الليل . لكن هذا لا يعني بالضرورة استحالة تقدير كمية ساعات عمل عضو هيئة التدريس أو كيفية توزيعها على أعبائه المختلفة .

وتعتقد المقارنات بين الجامعات في مجال الكم بحساب نسبة عدد الطلبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس . وفي الولايات المتحدة تبلغ هذه النسبة ما بين ١٤,٧ إلى

جدول (٤) : معدل ساعات العمل الأسبوعية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات العلوم والهندسة والعلوم الاجتماعية في عام ١٩٧٩/٧٨

البيان	العبء التدريسي	الأبحاث	خدمة المجتمع	الاستشارات والأعمال الخاصة	تطوير الذات	المجموع
مجموع أعضاء هيئة التدريس	١٧,٨	١١,٠	٨,٦	٣,٧	٤,٧	٤٥,٨
في الجامعات	١٤,٩	١٥,٦	٩,٥	٤,٢	٤,١	٤٨,٢
في كليات المرحلة الأولى	٢١,٦	٥,٠	٧,٤	٣,١	٥,٥	٤٢,٧
في المؤسسات التعليمية الحكومية	١٧,٦	١١,٩	٨,٩	٣,٨	٤,٨	٤٧,١
في المؤسسات التعليمية الخاصة	١٨,٤	٨,٧	٧,٨	٣,٣	٤,٤	٤٢,٦

جدول (٥) : المتغيرات في مؤهلات وكفاءة وإنجازات الهيئة التدريسية كما يراها مسئولو الشئون الأكاديمية وشئون الطلبة في الجامعات في عام ١٩٨٢

نسبة السردود								البند
زيادة		لا تتغير		انخفاض		لا أدري		
أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
٤٣%	٥٥%	٤٩%	٤٠%	٣%	١%	٥%	٥%	نسبة الزيادة في حملة الدكتوراه
٢٥	٣٧	٦١	٥٨	٦	٢	٨	٣	الاهتمام بالتدريس
٣٦	٥٨	٤٥	٥٣	١٤	٥	٥	٢	الاهتمام بإرشاد الطلبة
١٥	٢٣	٦٣	٦٩	٨	٢	١٤	٦	الانتاجية في البحث العلمي
٢٣	٣٠	٥٦	٥٦	١٥	١٠	٦	٤	الرغبة في الإبداع
١٧	٣٠	٥٢	٥١	٢٥	١٥	٦	٤	الولاء للمؤسسة
٤٧	٦١	٤٠	٣٢	٥	٣	٨	٤	كفاءة الأعضاء الجدد
٣٥	٣٦	٥٤	٥٥	٤	٣	٧	٦	الصرامة في تقييم الطلبة
٣٢	٣٠	٥٧	٦٠	٤	٥	٥	٦	الصرامة في تطبيق الأعراف الجامعية
٢٦	٤٢	٦١	٥١	٧	٢	٦	٥	نوعية إنجازات الهيئة التدريسية
٤٦	٤٤	٤٣	٥٠	٦	١	٥	٥	نوعية البيئة الأكاديمية

(أ) مؤسسات التعليم الحكومية .

(ب) مؤسسات التعليم الخاصة .

في الأجهزة العلمية . وتقدم في جدول (٦) ، (٧) ملخصاً لنتائج استبيان آخر وزع على أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية المختلفة . وعرجة الردود يتضح جلياً بأن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس غير راضية عما آلت إليه حالة البيئة العلمية في مراكز عملها . ومن المهم الأخرى التي تثقل كاهل الهيئة التدريسية هو ضعف مستوى الطلبة المستجدين . وهناك من الدلائل ما يشير إلى عزوف الطلبة عن دراسة الموضوعات العلمية في المدارس الثانوية التي تعمل جميعاً بنظام المقررات . ولدى ضعفهم في التغيرات اللغوية وعدم اهتمامهم بالدراسات العليا وهبوط معدلاتهم في الامتحانات القياسية على مستوى الدولة .

ويستخلص مؤلف هذا الكتاب من مجموعة هذه الاستبيانات والمعلومات الموقفة ومن زيارة فريق عملهم للجامعات بأن حالة البيئة العلمية في تدهور مستمر منذ عام ١٩٧٠ . ومع أن مستوى التدهور متفاوت بين جامعة وأخرى إلا أن عدد الجامعات التي لم تتأثر سلباً بهذه الأوضاع قليل جداً .

التوصيات :

نعيد إلى الأذهان في هذه الفقرة أن هدف مؤلفي الكتاب بعد شرح حالة الهيئة التدريسية في الجامعات الأمريكية والتغيرات السلبية التي آلت بها منذ أوائل السبعينيات هو استخلاص توصيات محددة على مدى المعلومات والحقائق الموقفة بالأرقام . ويتضح من العرض الذي سبق أن الهيئة التدريسية قد تعرضت لضغوط مالية أدت إلى ضعف مستواها وقلة قدرتها على جذب الكفاءات الشابة . هذا إلى جانب تدهور أحوال البيئة الأكاديمية مما يثبط من عزيمة الهيئة الحالية وأثر على معنويات ومجهود أعضائها بشكل سلبي .

التغيرات في البيئة الأكاديمية :

للعمل الأكاديمي مردود مادي محدود وآخر معنوي لا يمكن تقديره . ويهتم الأكاديميون بالعائد المعنوي إلى درجة كبيرة ، فهم يرتاحون لتخليدية فضولهم الفكري ولإشباع رغبتهم في حب الاستطلاع والتعامل مع الأفكار الجديفة وممارسة العقلانية والشعور بالتفوق في مجال معين وبالقدرة على حل المشاكل . وهم لذلك يبدون اهتماماً كبيراً بالمرحوم الجامعي وبيئة العمل حيث الزمالة الأكاديمية والتعامل مع الشباب الواعد . وهم يستمدون الرضا من شعورهم بالمشاركة في نمو وتطور الكفاءات الجديفة في المجتمع ومن خلال تقدير زملائهم لأعمالهم وإنجازاتهم ، هذا إلى جانب المكانة الاجتماعية المرموقة التي تمنحهم عليهم بمجرد انتمائهم للبيئة الأكاديمية . وقد ترضى الهيئة التدريسية بواقع الضائقة المالية وما تسببه من ضعف في المردود المادي ولكنها تنظر بعين القلق إلى تدهور بيئة العمل من جراء الاقتصاد في ميزانيات البرامج الأكاديمية .

ولا جدال بأن المؤسسات التعليمية الأمريكية تعاني منذ عام ١٩٧٠ من ضائقة اقتصادية بسبب عدم قدرتها على التعامل مع التضخم المالي والانخفاض الفعلي في مقدار المعونات الحكومية . وإلى جانب ضعف المردود المادي لأعضاء الهيئة التدريسية فقد أدى ذلك أيضاً إلى إهمال في صيانة المباني والمختبرات والأجهزة وإلى ضعف في كفاءة الكوادر الفنية المساعدة . ويصعب على المرء تقدير تكاليف الإصلاحات المطلوبة ، ولكن بعض التقارير تشير إلى حاجة الجامعات إلى ما يقرب من ٤٠ إلى ٥٠ مليون دولار وهو ما يعادل ثلث ميزانية التعليم العالي في الولايات المتحدة في العام الواحد . وقد دلت نتائج استبيان وزع على رؤساء الأقسام في جامعات الأبحاث في عام ١٩٨٤ بأن معظمهم يمانون من نقص

جدول (٦) : أجوبة أعضاء هيئة التدريس على أسئلة عن ما استجد في أنسابهم العلمية بخصوص البنود المطروحة

البند	نسبة الردود			
	زيادة %	لا تتغير	نقص	لم يستجب للاستبيان
عدد أعضاء هيئة التدريس	٢٦%	٥٠%	٢٣%	١%
السكرتارية	٩	٦٣	٢٦	٢
دعم الأبحاث	١٠	٤٦	٣٣	١١
دعم المهمات العلمية	٩	٣٤	٥٣	٤
دعم التفرغ العلمي	٥	٥٣	٢٧	١٥
عدد المقررات المطروحة	٣٠	٤٧	٢١	٢
خدمات المكتبة	٦	١٥	٦١	١٨
ميزانية أجهزة التعليم	٢١	٣١	٤٢	٦
صيانة واستبدال الأجهزة	١٤	٤١	٣٨	٧
صيانة المباني والمنشآت	٥	٣١	٥٠	١٤
مشاركة الهيئة في القرارات	٨	٦١	٢٢	٩

• جدول (٧) : نسبة أعضاء هيئة التدريس غير الراضين عن الوضع الحالي والذين يطالبون بالتعديل والاصلاح في البنود المطروحة

البند	النسبة	
	في كليات - سنتان دراسيتان	في الجامعات
اللوائح المنظمة لإجازة التفرغ العلمي	٣٥٪	٣٣٪
اللوائح المنظمة للمهام العلمية	٦٣	٦٨
مساعدة المؤسسة في تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس	٦٦	٧٠
نظام تقييم أعضاء هيئة التدريس	٥٧	٥٧
نظام الترقية	٥٩	٥٧
نسبة أعداد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس	٤٨	٤٦
صيانة واستبدال أجهزة ومعدات التدريس	٤٥	٥١
كمية العبء الدراسي	٥٤	٥١

وهناك الكثير في الشركات الصناعية عن يدي رغبة في التعاون في هذا المجال لما فيه من مصلحة مشتركة . وعلى المؤسسات أيضاً أن تهتم بتجديد خيرة الطاقات ، ولن يتم ذلك إلا برعاية هذه الطاقات منذ بداية المرحلة التعليمية الأولى ، وخصوصاً أن على من يسعى للعمل الأكاديمي أن يكرس نفسه للعلم والتعلم لفترة تزيد على عشرة أعوام منذ التحاقه بالمرحلة الأولى . والوضع الحالي لا يضمن له فرصة معقولة للحصول على وظيفة عضو هيئة تدريس . وهو إن حصل عليها فسيفي في فترة تجريبية قد تنتهي بفصله عن العمل . وسيجد أن ظروف العمل صعبة وأن بيئة العمل غير مرضية إلى آخره من المشاكل .

ومن ناحية أخرى فإن على الإدارات الجامعية أن تحسن من معاملتها لأعضاء هيئة التدريس وأن تراعي شعورهم بحيث لا تثير حساسيتهم ، حيث إن هناك الكثير من يتدمرون من قسوة الإدارة ومن محاباتها للبعض على حساب الأغلبية . وعليها في هذا المجال أن توحد سلم الرواتب بحيث يتساوى من هم يؤدون نفس العمل بنفس درجة الكفاءة والخبرة . ومن الجدير بالذكر أن بعض الجامعات تسعى لإغراء علماء بارزين برواتب تصل في بعض الأحيان إلى أربعة أضعاف متوسط مرتب الأعضاء العاملين بها مما يشير حساسيتهم ويثبط من عزائمهم .

وكذلك على إدارة المؤسسات أن تزيد من مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات وخصوصاً فيما يتعلق بالشئون الأكاديمية وفي توزيع الميزانية على البرامج المختلفة لما في ذلك من إكثار لشعور الانتهاء للمؤسسة .

دور الحكومة :

يرى المؤلفان أن الأحوال في سوق العمالة الأكاديمية تستدعي من سيء إلى أسوأ إذا لم تتدخل الحكومة في الوقت

وحيث يتوقع مؤلفا الكتاب ، اعتماداً على الإحصائيات والمعلومات المتوافرة لديها ، أن تزداد الحاجة إلى أعضاء هيئة تدريس جدد ، وخصوصاً في منتصف التسعينيات حين يصل أكثر من ٤٠٪ من أفراد الهيئة الحالية إلى سن التقاعد وما سيصاحب ذلك من ازدياد في أعداد الطلبة المستجدين نظراً للزيادة السكانية ، فانه يخشى إن استمر الوضع الحالي على ما هو عليه أن تشل الجامعات في تجديد العدد الكافي من الكفاءات القادرة على تحمل المسؤولية . ويحاول المؤلفان أن يلفتا نظر الجهات المختصة بأن الوضع خطير ، وأن الوقت قد حان لإجراء إصلاحات ضرورية عاجلة حتى لا يصل الأمر إلى درجة اليأس .

دور المؤسسات التعليمية :

اضطرت المؤسسات التعليمية نظراً للضائقة المالية التي تعرضت لها في السنوات الأخيرة إلى اتباع سياسات أدت إلى اهتزاز الهيئة التدريسية . وتورد على سبيل المثال محاولة الالتفاف حول نظام تثبيت أعضاء هيئة التدريس الجدد بعقود مستدبة ، والاعتماد بدرجة خطيرة على الدوام الجزئي وعلى العقود قصيرة الأجل ، وعلى التأخير في منح الترقيات لمستحقها . هذا إلى جانب إهمال صيانة المباني والمنشآت والأجهزة . ويرى مؤلفا الكتاب أن تثبيت الهيئة التدريسية هو من الضروريات التي لا بد للمؤسسات من أن تعمل على توفيرها . وإذا كانت هناك مشاكل في نظام التثبيت للتعويض حالياً الذي يجد من قدرة إدارة المؤسسات على إحداث التغييرات اللازمة حسب ظروف العمل فإن الحكمة هي في إصلاح هذا النظام وليس في إلغاءه أو محاولة الالتفاف حوله .

على المؤسسات أن تسعى للحصول على الدعم المالي اللازم لإضافة عنصر الشباب إلى الهيئة التدريسية .

سواء في الأبحاث أو في التطوير الأكاديمي . وكذلك منح المساعدات المالية لأعضاء هيئة التدريس الذين يبدون رغبة في تغيير مجال أبحاثهم إلى مجال آخر أكثر عصرية وأكثر إنتاجية . ويحتاج مثل هؤلاء إلى تفرغ كامل لمدة عام يقضونه في إجازة تفرغ علمي في مختبر أبحاث حسب رغبتهم . وتقدر بمثل تكاليف هذا الجزء من المشروع بما يقارب ٢١٠ ملايين دولار في العام الواحد . و بما أن معظم هذه للبالغ ستصب بصورة أو بأخرى في ميزانيات الجامعات سواء كانت منحة للطلبة أو مرتبات أو مساعدات مالية لأعضاء هيئة التدريس فإن ذلك بالتالي سيساعد هذه الجامعات على تحفي العقبات المادية التي تواجهها .

ومن التوصيات الأخرى أن يتم الحكومة بتطعيم الجامعات بأعضاء هيئة تدريس من أبناء الأقليات ، وذلك عن طريق التصرف عليهم ومن ثم تشجيع المتفوقين منهم والذين يبدون رغبة في الالتحاق بالعمل الأكاديمي .

الإصلاح الأكاديمي :

من البديهيات المسلم بها أن أي خطة لتطوير الجامعات لن تكون مكتملة إلا إذا شملت وسائل فعالة للإصلاح الأكاديمي ولتطوير المناهج الدراسية . وهناك مشاكل أكاديمية على مستويات الهيئة التدريسية والمناهج العلمية والطلبة . وقد شهدت فترة العقدين الأخيرين عدة تطورات سلبية أثرت على مستوى التدريس في الجامعات . فقد زادت الجامعات من الاعتماد على المساعدين العلميين وعلى من يعملون بدوام جزئي في حين أن مصلحة الطالب تقتضي أن يبدل الأساتذة الدائمون ، الذين يفترض أن يكونوا أفضل تأهيلاً ، جهداً أكبر في التدريس . ومن ناحية أخرى فقد اهتم

المناسب وخصوصاً في السنوات العشر المقبلة حيث يتوقع أن تنخفض أعداد الطلبة عن مستوياتها الحالية قبل أن تبدأ في الارتفاع مرة أخرى عند حلول عام ٢٠٠٠ . ويخشى أن تقلص الجامعات من حجم الهيئة التدريسية في هذه الفترة . ويقترح المؤلفان أن تتبنى الحكومة خطة متكاملة من عدة أجزاء لتدارك الأمر ويقتضي الجزء الأول من الخطة أن تسهم الحكومة في تحمل مرتبات أعضاء هيئة التدريس الذين سيفقدون عيبتهم التدريسية بسبب قلة عدد الطلبة بشرط أن يقوم هؤلاء بمهام أكاديمية أخرى مثل تطوير البرامج الأكاديمية . وبهذا تحافظ الجامعات على أعضاء هيئة التدريس الذين ستكون في أمس الحاجة اليهم بعد عام ٢٠٠٠ . وتقدر تكاليف هذا الجزء من الخطة بحوالي ١٤٠ مليون دولار في العام الواحد .

أما الجزء الثاني فهو يقضي بالسعي للتعرف على الطلبة الواعدين الذين يبدون رغبة في الالتحاق في العمل الأكاديمي ومن ثم رعايتهم ومنحهم بعثات لاستكمال دراساتهم العليا في الجامعات العريقة . ويقترح المؤلفان أن يقتصر هذا البرنامج على كليات العلوم والآداب فقط وذلك لأنها أكثر عرضة للضرورة بسبب عزوف الطلبة عن التسجيل في هذه التخصصات . ويأمل المؤلفان أن ينتج عن ذلك إضافة حوالي ٢٠٠٠ عضو هيئة تدريس لهذه الكليات في العام الواحد أي ما يعادل ١٪ من أعضاء الهيئة التدريسية الحالية . وفي يكتمل هذا البرنامج فإن على الحكومة أن تسهم في تحمل مرتبات هؤلاء الأعضاء الجدد وأن توزعهم بصورة عادلة على مختلف الجامعات والكليات في أرجاء البلاد المختلفة .

وتتضمن الخطة أيضاً توصيات بمنح مساعدات مالية لأعضاء هيئة التدريس ممن ثبت تميزهم في موضوع معين ، وذلك للفرغ الكامل للأعمال التي يبدونها

الحالة الخاصة لكل منها أو لكل مجموعة متجانسة منها بعين الاعتبار . فهناك مثلاً مجموعة جامعات الأبحاث مثل معهد ماساتشوستس للعلوم التطبيقية ، ومعهد كاليفورنيا للعلوم التطبيقية ، وهناك مجموعة (عصابة إيفي) التي تضم جامعات أهلية عريقة مثل هارفارد وويل وبرنستون وهناك جامعات حكومية وأخرى أهلية لكل منها مصادر تمويلها الخاصة بالإضافة إلى الكليات الصغيرة التي تقتصر الدراسة في كثير منها على سنتين ، علينا مثلاً أن ندرك ونحن نتحدث عن الضائقة التي حلت بمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية أن هناك من الجامعات من لم يتأثر ، وأن هناك من ازدهرت وتعددت مصادر دخلها .

ومع أن الكتاب لم يوفق في إبراز التفاوت بين مؤسسات التعليم المختلفة إلا أن هذا لا يقلل من قيمته . فقد توخى مؤلفاه الدقة في عرض الموضوع وقدماً إحصائيات ومعلومات غنية ، كانت أساساً سليماً لاستنتاجات موضوعية وتوصيات بالغة الأهمية .

الأساتذة بتطوير ذاتهم عامودياً لما تقتضيه مصلحة البحث العلمي في التركيز على تخصص دقيق ، وذلك على حساب التطوير الأفقي في مجال التخصص الواسع الذي تقتضيه مصلحة التدريس . ولهذا فإن على الجامعات أن ترد للتدريس اعتباره عن طريق إعطاء وزن أكبر للمهارات التدريسية في عملية تقييم وترقية أعضاء هيئة التدريس ، وكذلك زيادة الوقت المتاح للتدريس وتطوير المناهج على حساب البحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع .

ملاحظة أخيرة :

وأخيراً ، ويعد هذه الجولة السريعة في الكتب يود كاتب هذا المقال أن يلفت نظر القاريء إلى وجوب التعامل مع الإحصائيات والأرقام والاستنتاجات بحذر شديد حتى لا يقع في خطأ تعميم مدلولاتها على جميع مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة بدون أخذ

(١) تقديم :

شهدت بواكير عقد السبعينات المنصرمة وحتى اليوم ظهوراً متعاقباً لبوادر تبدل حضاري متقدمة في الوعي العالمي - بشقيه الفكري والعلمي - إزاء كامن الأحزان التي ترهص وجودنا الإنساني على هذا الكوكب . فعل الجانب الفقير من هذا الوجود - أي العالم النامي - تحركت مثلاً الأقطار المنتجة للنفط مدافعة عن مصادرها النفطية والغازية في اتجاهين :

- أولها : إعادة تقويم قدر هذه السلع الأولية الثمينة في إطار تجارة السلع الصناعية الدولية من جهة ، ووفق قيمتها الاقتصادية الفعلية من جهة أخرى .

وثانيها : إعادة النظر في الحفاظ عليها من الهدر الذي يقيق بها نتيجة الصعود المتنازع لاستهلاك الطاقة في الأقطار الصناعية .

ويغض النظر عن المواجهة السلبية التي أبدتها البلدان المتقدمة لهذا التوجه الإنساني الكبير ، فقد بادر العديد من الأفراد والتجمعات الجماهيرية والمؤسسات العلمية والتقنية ومراكز البحوث والجامعات وحتى الإدارات السياسية بالتحرك في اتجاهين :

- أولها : إعادة تقويم مسيرة حياة المجتمعات الصناعية التي تنتابها عوامل الانحسار الاقتصادي السائدة حتى اليوم من جهة ، وفي إطار وعي الثغرة المتسارعة الاتساع التي تفصل بين شمال وجنوب وجودنا الإنساني من جهة أخرى .

- وثانيها : التحرك باتجاه إلجام الهدر الكبير الذي ينتاب مصادر غو البلدان الصناعية من خلال صعود

عقائد نووية

تأليف : جوزيف ناي
عرض وتحليل : عدنان مصطفى *

JOSEPH S. NYE, JR. : NUCLEAR ETHICS, THE FREE PRESS, COLLIER MACMILLAN PUBLISHERS, LONDON & NEW YORK 1966.

* استاذ في الفيزياء ، رئيس المجموعة للتطبيقات النووية والطاقة ، مدير للنشء الدولي للتربية والطاقة ، وزير سابق للنشء والوقار المدنية (سورية)

(الأصغر) الذي قدم العديد من العطاءات الفكرية المتزنة ، وكان كتابه « عقائد نووية » آخر ما أنتجه في هذا الصدد ، وهو غرور اهتمامنا في هذا التقويم الوجيز .

(٧) تفكير هاديء حول أمر عاصف :

من بين علماء الولايات المتحدة الأمريكية الذين دخلوا معترك العمل السياسي وعانوا من صراع حائل وصقور الاستراتيجية النووية الأمريكية ، تميز الأستاذ جوزيف ناي بحفاظته على استقلالته الأكاديمية الفكرية والإبقاء على هدوء عقله بعد أن رأى انتصار الصقور الذي تجلّى في رصد تريلين دولار أمريكي (أي ألف ألف مليون) لصالح تطوير قوة الردع الأمريكية خلال البقية الباقية من عقد الثمانينيات الجارية . كما لم تفعل هرواصف الأنواء السياسية الاستراتيجية التي تنتاب داخل وطنه وخارجها ألّبت في رؤيته لحقائق الانتشار الأفقي للسلح النووي ، وهي رؤية استقفاها من واقع سفي خبرته العملية ، حين عمل سياسياً ومسؤولاً رفيع السوية في وزارة الخارجية الأمريكية . وبناء على ذلك ، لم يغب عن باله رؤية السلوكيات النووية الحربية جيمعاً في الشرق والغرب ، أو ما يصرف بمذاهب الردع النووية ، وهي تبتمد كلياً عن أية قواعد أخلاقية مسبقة . ومن هذا المنطلق يتفق الأستاذ ناي وجمهرة غفيرة من رجال العلم والفكر التنموي في العالم بضرورة المبادرة فكرياً وعملاً إلى سبر أغوار مقولة « الردع العادل » التي باتت كورقة التين تغطي اليوم هوى الصراع النووي المتقد أواره تحت رماد إشكالات ومعضلات هذا العصر . وعبر نظرتيه الأكاديمية الموضوعية ، يعتبر أن استراتيجية الردع النووي لا يمكن

وتأثر الإنفاق على النشر الأفقي السريع للطاقة النووية^(١) .

وتعبيراً عن الوعي المعاكدي للتحرك الأول في العالم المتقدم نجد مثلاً أن تقارير لجنة براندت الخاصة بمسائل التنمية الدولية قد ظهرت وهي تحمل إدراكاً عميقاً لهذا الوعي حين عالجت مسائل « برجة بقاء » الإنسانية و « التعاون من أجل صنع ازدهار العالم » وإظهار « التحدي العالمي إزاء كسر تحجر الشمال - الجنوب » . أما فيما يخص التحرك الثاني في البلدان الصناعية ، وهو أمر مثير للاهتمام والتقدير ، فقد تكشف زخه عبر مواطن ثلاثة هي :

« الجماهير الواسعة » التي عبرت عن خوفها من سيف الترسنة المسلط على عنق البشرية جمعاء وبادرت سياسياً إلى إظهار نغمتها من النمو السريع للانتشار الأفقي النووي الموضح في الشكل (١) . ونجد منعكس وزن هذا التحرك الجماهيري في النجاح المعبر للأحزاب المحضر في معظم بلدان العالم الصناعي مثلاً .

« المؤسسات التنموية الوطنية التي أصابها هزة هدر المصادر التنموية المختلفة على مذهب التسليح النووي الدولي لتقعدها عند حدود عطائها الدنيا ، ولعلنا نجد في تقرير أولسوف بالمى حول « مسائل الأمن ونزع السلاح » خير تعبير لما هنا تأثرها بالصدمة الأتفة الذكر .

« المفكرون ورجال العلم والتفنية » وهم الأكثر قرباً من قلب إدراك حقيقة الخطر النووي الجاثم على صدر البشرية اليوم ، والذين غيروا بشق إمكانيتهم عن خوفهم من قدوم الشتاء النووي الرهيب . ويبرز من بين هؤلاء المفكرين الأستاذ الدكتور جوسوف ناي

(١) سرده أبهت الصناعة النووية اليوم تعبيران : أربها ، تعبر « الانتشار الأفقي » للطاقة النووية وينظم كل ما يمت بصلة لصناعة السلاح النووي ، و« التجمعا » تعبر « الانتشار السطحي » ، ويعني التها الجدل في صناعة التفرّد والكهر ونووية .

[illegible]

(المصدر - مصحفني ، حدائق ، ١٩٨٦ ، مجلة للجيل العربي ، العدد (٨٤) .)

حقيقة دخول العالم مرحلة الانتقال الطاقة المتجددة في بدء انحسار عصر النفط ودخول مصادر طاقة جديدة كالغاز الطبيعي والتوليد الكهرو نووي . ومع وجود السمات الحسنة التي يميزها الغاز الطبيعي فإنه يبقى مصدراً ناضباً كالنفط . وبذلك إمكانية تعويض نسبية عن تخلف الإمداد النفطى لعدة عقود قادمة فقط . ومن هنا انبثق القلق العالمى على ضمان موثوقية إمداد الطاقة العالمية في المنظور القريب ، كما تنامي الاهتمام الجاد بتطوير مصادر جديدة ومتجددة للطاقة وفي مقدمتها مصادر التوليد الكهرو نووية (أو الانتشار الشاقولي النووي) . ومع الشجاعة الكبرى التي تراكمت وإثراء صناعة التوليد الكهرو نووية في العالمين المتقدم والنامي ، ومع التضحيات الجسام التي أبدتها أيضاً فإن ذلك لم يمل دون مواجهتها بمعارضة الرأي العام لتوسيعها في بناء الإمكانات الكهرو نووية . لهذا فإن محور التوجه الأول هذا بات يمر اليوم في نفطى ارتكازهما : متابعة تطوير عوامل السلامة والأمن والنساء التي يوفرها الانتشار الشاقولي للطاقة النووية أولاً ، وشد أزر القوى الحرة في العالم العاملة على كبح جماح الانتشار الأفي للطاقة النووية ثانياً .

التوجه الثاني : وهو ذو مقصد استراتيجي سياسي دولي تحركه القوى النووية العظمى ، وفي

أن نجد تبريراً مطلقاً لها أو إدانة دون إجراء فحص مبدئي لدوافع اللاعبين النوويين ودون كشف النتائج المحتملة لمختلف أفعالهم . لذا ، فإن البحث عن إيضاح أية أخلاق نووية - إن وجدت - في هذا الصدد ، يعتبر برأي الأستاذ ناي واجباً فكرياً عالمياً . وبإدعاء هذا الواجب ، يمكن لنا جميعاً على هذا الكوكب تغطي التشاؤم المرير الذي تولد عبر الصراعات الفكرية المتعجلة الضيقة الأفق حول مسألة « الردع النووي » ومن ثم بلوغ منطق أخلاقي متين يكون بمثابة الأرضية الواقعية الانسانية التي تحمل توجهنا البناء نحو جلم مسيرة الانتشار الأفي المتعاظم للطاقة النووية . وتأسيساً على هذا التفكير المتفائل ، بنى الأستاذ ناي كتابه « عقائد نووية » موضوع تقويمها هذا . ينظم الكتاب في سبعة فصول تغطي ١٦٢ صفحة من الحيار للتوسط للكتب العلمية العالمية . في الفصول : الأول والثالث والرابع والخامس ناقش الأستاذ ناي مسألة « الانتشار الأفي للسلح النووي » من خلال منظورين : عالمي ومحلي مع التركيز على موقع بلدان العالم الثالث من هذه المسألة . ومن خلال مناقشته كيفية « الحكم على المنطق الأخلاقي » في الفصل الثاني يتوصل في الفصل الحثامي السابع من الكتاب إلى بلورة خيارات أخلاقية نووية مستقبلية .

(٣) واقع الانتشار الأفي النووي : أئمة ضابط أم أخلاق ؟

يصادف طبع ونشر كتاب « عقائد نووية » وظهور توجيهين عالميين جادين إزاء إعادة النظام إلى صناعة الطاقة النووية الراهنة وتوجيهها في اتجاه البناء العالمي الخير ، ويمكن تلخيص مقصدي التوجيهين كما يلي :

التوجه الأول : وهو أمر تولد في إطار حياة صناعة الطاقة العالمية الراهنة ، حين بدت جليلة

الانسانى المسؤول يمضي في تبرير دوافع كتابة عمله « عقائد نووية » قائلاً « رحلت إلى أقطار كالهند والباكستان والأرجنتين والبرازيل ، ومثلت حينها عن أحقية الأمريكان بحيازة الأسلحة النووية دون الأقطار الأخرى ؟ . و (اعترف) بأن هذا السؤال قد أتعبني . وعندما عدت لاحقاً إلى عملي التدريسي بجامعة هارفارد ، يبادر عدد من طلابي بسؤالي عن (مدى) حاجتنا (في الولايات المتحدة الأمريكية) للأسلحة النووية ، وفيما إذا قدرنا القضاء بحرب نووية ؟ . وبناء على ذلك « قمت بتحرير هذا الكتاب لأجيب نفسي عن تلك الأسئلة ، ففي ذلك عون لي على التفكير بالتحدي الفكري الذي يبدىه موضوع شغلني عميقاً خلال العقد الماضي . وكتبته أيضاً للآخرين المهتمين بنفس هذه التساؤلات . وقد حاولت جعل الأسلوب بسيطاً والمناقشة واضحة . و (لهذا) وجهت الكتاب للمواطنين ليس المختصين في الاستراتيجيات أو الفلسفة . . . » . وبعد أن يلخص الأستاذ ناي المصائد الرئيسة لمنطق الكتاب التي أسلفنا بيانها ، يقول الأستاذ ناي « لا يشكل هذا الكتاب آخر الحكمة أو النقاش حول المذاهب النووية . فهو مجرد جهد يوضح ويعزز الحوار الذي شوشه الصخب الغاصب والتشاؤم الهدام حول المستقبل . فالحوار المفتوح يبقى السبيل إلى تقدم المنطق الأخلاقي في الديمقراطية ، والحوار الجاد هو السبيل إلى تنقية العقائد . . . » .

وحين يذكر الأستاذ ناي شمول القوة التدميرية النووية الراهنة (الموضحة في الشكل ١) ، يذهب فكره مباشرة إلى القول بأن الإنسانية اليوم تشكل جزءاً من « الجيل الأول بعد الحقيقة الذي تزود اليوم بإمكانية تدمير عليا » . وعندها يمضي متسائلاً « ماذا يعني هذا الوضع الذي لم يسبق له مثيل من قبل بالنسبة لحياتنا الأخلاقية كبشر ؟ . وهل حقاً نحن مرغومون - مع وجود




المقدمة طبعاً الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي - ، ويهدف إلى صنع تحرك براغماتي يفرض تدريجياً وفق لعب للقوة (POWER GAMES) إلى إزالة أجزاء من السلاح النووي المنشور حالياً ، وذلك بدءاً من نقاط احتكاك حلقي وارسو والأطلسي ، وفي أوروبا تحديدً . والأمر المثير للاهتمام في هذا التوجه هو الأمل بتحقيق الانسحاق المعروف بخيار « الصفر المزدوج » ، وهو خيار يفرض بإزالة الصواريخ النووية ذات المدى الواقع بين (٥٠٠ و ٣١٠٠) ميل وذلك وفق الصيغة الموضحة في الشكل (٢) .

وفي مناخ هذين التوجهين تأتي معالجة الأستاذ ناي في موضعها الفكري المناسب . ففي مقدمة الكتاب ، يتفق الأستاذ ناي ومحور التوجه الأول حين يقول بأن « منظور الحرب النووية مربع ، فهو يضمننا وجهاً لوجه ليس مع الموت فحسب بل مع دمار الحضارة التي تعطي حياتنا معناها ، وربما تدمر حياتنا المادية والأخلاقية » . ويمضي الأستاذ ناي في تبرير عمله قائلاً « كل منا مشترك دون مهرب في المعضلة النووية ، وفي المحصلة نبقي أهدافاً وضحايا . وكناخبين ودفاعي ضرائب في النظام الديمقراطي (الغربي) نشترك فعلاً في (مسؤولية) الدفاع بنظام الردع النووي » . ويمضي قائلاً بأن « العديد من الناس ، ومن بينهم بعض الاستراتيجيين النوويين ، يفضلون تخافي أو إخفاء الأسئلة الضمائية الناتجة عن هذا الوضع . في حال أن البعض الآخر ، يؤكد على أن رفض التفكير بخيارات أخلاقية لأحوال كهذه إنما يشكل خياراً يحد ذاته » . وانطلاقاً من حسّه

خيار الصفر المزدوج: مالمذي سيدمره الطرفان ؟

Double Zero: What Both Sides Will Destroy

The prospective treaty covers all nuclear missiles with ranges of between 310 and 3,200 miles including West German Pershing 1A's, which carry U.S.-controlled warheads.

Missile مواريج	الولايات المتحدة الأمريكية			الاتحاد السوفيتي			
	Pershing 1A	Pershing 2	Cruise	SS-23	SS-12	SS-20	SS-9
العدد المركب				Data not Released			
Number Deployed	72	108	240	20	110	441	112
Warheads	1	1	1	1	1	3	1
Range مدى (Miles)	450	1,120	1,550	310	560	3,100	1,240

ARMY'S INTERNATIONAL INSTITUTE FOR STRATEGIC STUDIES, OFFICE FOR DEFENSE INFORMATION

الافتك (٢) بيان إحصائي مبسط لخيار الصفر المزدوج .

المصدر : مجلة النيوزويك ، ٢٨ أيلول / سبتمبر ١٩٨٧ .

الأستاذ ناي إنه « لوتين لرجال السياسة العملية أن المنطق الأخلاقي هذا مجرد لعبة رجال الدين (والعلم) والفلسفة لما أعاروه اهتماماً، ولكنه أمر مؤثر وهذا شاركوا معارضتهم هؤلاء باصدار بيانات حول (المسائل الأخلاقية للردع النووي) . ويتأ على ذلك، أسهم الطرفان اليوم بإعطاء الموجة الجماهيرية المعارضة لانتشار الأسلحة النووية زخماً فكرياً عقائدياً تشهد اليوم بؤاكير فعله في اقتراب الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي من الاتفاق على خيار (الصفر المزدوج) الموضح في الشكل (٧) . وحسراً للمعائد النووية الراهنة أورد الأستاذ ناي طيفاً واسعاً منها تراوح بين الإيمان بأن الحرب النووية بوابة القيامة التي وردت في الإنجيل وأنه لا حيلة لنا في تجنبها بعد ارتكابنا معصية نشر الأسلحة النووية من جهة والاعتقاد المصلحي السائد في السياسة الاستراتيجية الغربية القائل على لسان ستانور أمريكي « استخدم أي سلاح لديك في الصراع السياسي، ولهذا يقوم أحدهم بانتقاء سياسة نووية، بينما يعمد آخر من طرفه لابتكار الغطاء الأخلاقي لها » وقد جاء ذلك القول في معرض سؤال هذا السناتور حول الدور الذي تلعبه الأخلاق في السياسة .

- منظور المصلحة الوطنية : وينطلق من منطق الدولة (Raison d'état) الذي يعتقد بالأنكار الثلاثة التالية :

(١) ليس ثمة أرضية أخلاقية للعلاقات بين الدول، فالسياسة الدولية مجال معقد في وجه الوسائل العقلانية .

(٢) لا وجود لحس دولي بسيادة مجتمع بشري واحد .

(٣) ولا مجال للنوايا الحسنة في مجال الاستراتيجية النووية الصعبة، فدوافع القوة لدى الآخرين يمكن أن تكون لا أخلاقية .

الأسلحة النووية - على الاختيار بين موقف سياسي معقول ولكنه غير أخلاقي، وموقف آخر أخلاقي ليس له معنى سياسي ؟ . وهل نتحمل عبء الذنب الكامل بزوال وجودنا بمجرد اعتمادنا لأداء الواجب، وحتى دون أن نضبط على زر الإطلاق النووي ؟ وهل فجرت الأسلحة النووية تقاليدنا الاجتماعية كما فعلت سياسة (الحرب العادلة) الموروثة من الماضي ؟ . وهل نستطيع تبرير امتلاكنا مثل هذه الأسلحة أخلاقياً ؟ . وإجابة عن الأسئلة الكبرى هذه، حاول الأستاذ ناي - في الفصل الأول الذي خصصه لإثارة التفكير بالجيل الأول بعد الحليقة - استعراض مختلف وجهات نظر الرأي العام المتعارضة في هذا الصدد وذلك من زوايا : مواقف رأي الجماهير (أي الرأي العام) من مسألة الانتشار الأفقي النووي، والفكر المشكك بالأخلاقية النووية، ونغمة الحوار الأخلاقي الراهنة، وقد كان ناي موفقاً فعلاً في ذلك . وإظهاراً لذلك، نلقي فيما يلي بعض الضوء على مسارات منطقة في الاتهامات الثلاثة الأنفة الذكر :

- وجهات نظر الرأي العام : يرى الأستاذ ناي أن المعارضة الجماهيرية الراهنة للأسلحة النووية في العالم المتقدم ليست الأولى، فقد سبقتها موجة مندرة خلال عامي ١٩٥٨ و ١٩٦٢م وتلاشت مع بداية تحسن العلاقات بين الشرق والغرب، ولهذا تعتبر هذه الموجة مجرد تحرك سياسي . ويميز الأستاذ ناي الموجة الراهنة بأنها إثارة أخلاقية ولو أنها انبثقت عن أصل سياسي هو تشوه العلاقات بين المسكرين الرأسمالي والاشتراكي . ويؤكد بأنه برزت مؤخراً من بين أكوام الكتب والمقالات والأفلام وبرامج التلفزيون والندوات المتعارضة والمتصارعة، برزت نغمة « أخلاقية الردع النووي » و « منطقية الانتشار النووي » . ومن هنا نتبين منطلق تحليل كتاب « عقائد نووية » . وتأكيدهم لذلك يقول

السياسية والمجتمعات متمايزة ، بل لم تهتم بمصالحة الناس الذين هم خارج حدودنا ؟ » وللإجابة عن التساؤل الأخير هذا ، يفرد الأستاذ ناي الفصل الثالث بكامله من كتابه « عقائد نووية » ، ويصل من ذلك إلى القول بأن « صاحب المصلحة الذاتية لدينا يكون مصيباً حين يفكر بأن الاسم يجب أن تدافع عن نفسها في عالم أقر مبدأ عدم تفوق حكومة على أخرى . إنما حق الدفاع عن النفس لا يستدعي حقاً مطلقاً يتجاوز مسؤولية التبعات الملقة على كاهل الآخرين . فالمرتاب في العلاقات الدولية لا يعطي المبرر الملزم بمنتهى المنطق الأخلاقي حول الأسلحة النووية ، بل يطرح مسائل صعبة إزاء المسير الذي حدا به لإعطاء أمته القيمة الدولية الوحيدة » .

نغمة الحوار الأخلاقي النووي : ثمة استقطاب -
ينمو غاضباً - في أفق الحوار النووي ، يتخذ في طرفية العديد من الاستراتيجيين والأخلاقين من ذوي العقائد المطلقة . وإظهاراً لهذه الحقيقة ، بين الأستاذ ناي أن واقع الحوار النووي في البلدان المتقدمة (أو حسب تعبيره بلدان الديمقراطية) بات يتسم اليوم بسمتين هما : الغضب والبعد عن التواضع والمحبة . ويتفق معه ، دون ريب ، في رؤية السمة الأولى بادية للعيان من خلال إهمال معظم الإستراتيجيين للعقائد النووية الخيرية من جهة ، ونحاشي العديد من ذوي الفكر الأخلاقي المطلق لمسألة الانتشار الأفقي للطاقة النووية . وعبر هذا الاستقطاب الفكري يجتد الحوار إلى أن يصمم الأخلاقون رجال الاستراتيجية بالفساد ، حين يسعى الإستراتيجيون إلى إظهار مدى بعد الأخلاقين عن الواقع والعيش خارج المقول . ومن ذلك تولدت العاطفية والمغالاة لدى طرفي الحوار النووي الراهن . وفي هذا الصدد ، يذكرنا الأستاذ ناي بمقولة لإينشتاين حين قال : « إن شطر الذرة قد غير كل شيء لدينا عدا

وناكيداً لهذه الأفكار يضرب لنا الأستاذ ناي مثالين مثريين : أولها قديم أبداه نوسايديس قبل قرنين ونصف من الزمان حين قال « يفعل الأقوياء على هواهم ، وليتأمن الضعفاء من قدرهم » . وثانيها حديث أورده على لسان أحد الدبلوماسيين الفرنسيين الذي قال « حين لا يمكننا تحقيق المؤكد في الأخلاقية الدولية ، نلجأ للوحد الصحيح المتبقي لنا هو مصلحة فرنسا » . وانطلاقاً من هذه الأرضية الانائية ، فإن عقيدة المصلحة الذاتية في ألعاب السياسة الدولية عموماً والاستراتيجية النووية خصوصاً ، لا تتأخذ اعتباراً لأية وسيلة أخلاقية ، فاهتمامها الوحيد هو مصلحة الدولة بالذات فقط ، وبناء على طبيعة الوسط الدولي الذي يسوده هذا الاعتقاد ، سعى الأستاذ ناي إلى جلاء السبب الكامن وراء حذر العديد من الدبلوماسيين المعقائين وطلاب السياسة الدولية الجديين من دخول غمار الجانب المعقائي للسياسة الدولية وتوصل إلى القول بأن « عقيدة المصلحة المطلقة وهي تبرر وأياً حول انعدام الدور المعقائي في السياسة الدولية تسعى إلى تهريب قيمها الخاصة إلى السياسة الخارجية غير منظور مصلحي ضيق . وعندما تواجه بالخيارات الأخلاقية فإن تظاهرها باتعدام الاختيار يشكل بحد ذاته خياراً مقنعاً » . ويضي قائله بأنه « لا يمكن للمرء أن يلغي الوجود المعقائي من السياسة الدولية ببساطة اعتبارها مجرد (حالة حرب) أو انشغال (بحرب باردة) مع عدولا أخلاق له . فلدينا الخيار حتى إزاء الأسلحة النووية وحول مصالحي سياستها الخارجية وحول كيفية متابعتها » . ويتابع الأستاذ مناقشته منطق الدولة قائلاً « يتساءل بعض أصحاب المصلحة الذاتية حول تطبيق المبادئ الأخلاقية على الأفراد خارج حدودنا (أي خارج حدود الولايات المتحدة الأمريكية) مثل مواطني الاتحاد السوفيتي أو مواطني العالم الثالث ، حيث النهج

٢ - بلورة المسائل والوسائل الخاصة بالحرب النووية العادلة .

٣ - إيضاح التزامات الولايات المتحدة الأمريكية إزاء الغير وفقاً لأخلاقية الردع النووية الخاصة بها .

٤ - تحديد الالتزامات إزاء أجيال المستقبل من خلال نظرية الردع النووي . وقد خُصص بنتيجة ذلك إلى الأفكار المتقدمة التالية :

لا ريب في أن الإنسانية كلها مرهضة اليوم بعبد المآزق النووي ، والانسحاق وراء المشاعر والمفرضيات والسلوكيات المغوية لن يبق لنا يد آمنة عن بؤرة هذا الإرهاب ، وليس لنا من مخرج سوى العودة إلى العقل . فطريق الخلاص يبدأ من تشجيع وتطوير المنطق الأخلاقي في هذا الصدد . أما تقوم هذا المنطق برأي الأستاذ ناي « فيتم من خلال وضوح حوار الأخلاقي الذي يبديه ، وعبر تماسكه ، والمقدرة على تحديد النتائج السلبية الخفية الواكبة له » ، وبناء على ذلك أرسى في الفصل الثاني من معالجته هذه منهجية خاصة ، موضوعية وبسيطة ، للحكم على أي منطق أخلاقي سائد لدينا اليوم . وتتلخص منهجيتي في الانطلاق من حقيقة سيادة مدرستين عقائديتين هما مدرسة المنفعة التي نشأت على يدي (جبري) باتمان وجون ستينوارت ميل) ، وعتمت بتقويم نتائج الأفعال والمنافع التي تجود بها ، ومدرسة السلوك التي أقامها إيثانويل كانت وتعتمد في تقويمها على نوعية الفاعل ، حين تؤكد على أن يقوم بأداء العمل وفقاً لقواعد وحوافز أخلاقية . وإذ يفرد الفصل الثاني بكامله من كتابه إيضاح مسألة الردع النووي من خلال الجدلين : المنفعي (المدرسة الأولى) ، والسلوكي (المدرسة الثانية) ، يصل إلى أن المدرستين قد أهملتا أمرين رئيسيين هما الوسيلة التي تربط

أسلوب تفكيرنا ، لهذا فإننا نبحر سريعاً باتجاه الكارثة » . أما بالنسبة لأمر بُعد الحوار عن التواضع والإحسان ، فقد حاول الأستاذ ناي إيضاح تطرف قطبي الحوار النووي وعزاه إلى تلاشي الشعور بالمسؤولية النووية المصيرية على الصعيدين المحلي والدولي . ومن ذلك يصل إلى القول بأنه « غالباً ما يسعى الاستراتيجيون والأخلاقون للحوار وكأنهم يعيشون حضارات منفصلة لمحاربين وضحايا ، وذلك بدلاً من التلاقي فكرياً كمواطني الديمقراطية » . ويعتقد الأستاذ ناي أن التعليم النووي ضروري لتخفيف حدة الاستقطاب حين يقول « إن هذا يتطلب اهتماماً جاداً بالمنطق والحقائق الخاصة بالنتج الذي يجب أن يسير عليه العالم حاضراً ومستقبلاً » . فتمة فرق كبير بين الغضب الأخلاقي والتعلل الأخلاقي ، فالغضب يحول دوماً دون التبصر ويقود إلى نتائج خطيرة ، بل هو الشكل الجديد من التفكير الذي يجرنا إلى الدمار النووي » . ويضيف قائلاً « إن الغضب يتجاوز المنطق الأخلاقي ليساً من سمات (إنسان الجيل الأول بعد الحليفة) وحائنا خطر جداً لا يسمح لنا بمخاضة تركه للاستراتيجي والأخلاقي المطلقين ولثبيري التعصب » .

(٤) نظرية الردع النووي : تقويم وجهة الإبحار ؟

إنطلاقاً من أرضية واقع الانتشار الأفقي النووي الآنف الذكر ، حاول الأستاذ ناي - بأسلوبه الأكاديمي المستوعب - بلورة معالم نظرية الردع النووي السائدة في العالم الرأسمالي عموماً ، وفي الولايات المتحدة خصوصاً ، وذلك من خلال إجراء مناقشة مبسطة للأمور الرئيسة التالية :

١ - تقويم طرق التفكير الأخلاقي .

بين الواقع والنتيجة من جهة ، والتفاصيل الحقة القائمة بين حقائق وجود الدوافع والوسائل والنتائج في المنطق الاخلاقي من جهة أخرى . وبناء على ذلك ، يطبق مدرسة التقويم ثلاثية الأبعاد على مسألة دخول الولايات المتحدة الأمريكية حرب فيتنام مثلاً ، فيحصل مباشرة الى أن حرب فيتنام كانت خطأ جسيماً . وحين تبدو الأحكام المتولدة بهذه المنهجية بسيطة أحياناً ، فهي ليست كذلك في معظم الأحوال وخصوصاً في مسألة أقل من نظرية الردع النووي . وتبديلاً للصعب في هذا الأمر ، اقترح الأستاذ ناي منهجاً جديداً ثالثاً خماسي الأبعاد موضحاً في الجدول (١) .

الوسائل	النتائج
الخيرة والشريرة	الطيبة والفسادة
الأبعاد	

- (١) - معايير الوضوح والمنطق والتجانس .
- (٢) - عدم التحيز (احترام اهتمامات الآخرين) .
- (٣) - الفرضيات الأساسية الخاصة بالنظم والحقوق .
- (٤) - إجراءات صيانة عدم التحيز .
- (٥) - المضافة في تقدير النتائج .

الجدول (١) بيان أبعاد منهجية تحليل المنطق الاخلاقي
(منهج الأستاذ ناي) .

ونجد في جميع فصول كتاب الأستاذ ناي تطبيقاً موافياً لهذا المنهج وعلى الأخص عند تقويم مسائل الردع النووي في بقية فصول كتاب « عقائد نووية » .

وانطلاقاً من حقيقة كون وطننا العربي جزءاً من (الغير) بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية نقدر وعي

الأستاذ ناي إذ أجرى استيعاباً شاملاً ومكتفياً للمداخل العقلانية الخاصة بتقويم التزامات القوى العظمى النووية - وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية - إزاء (الغير) نتيجة قيامها بتنفيذ نظرية الردع النووية الخاصة بها . وفي هذا الصدد بين الأستاذ ناي سيادة مداخل أربعة رئيسة هي :

- المدخل الواقعي : وينطلق من محاولة إدراك رغبات الأمم الأخرى - برغم التبسين السائد في وضوح تلك الرغبات - إضافة الى إجراء موازنة بين العدل والنظام العالمي مع إعطاء وزن مميز للمصلحة الوطنية .

- مدخل الدولة : ويبدأ من الأهمية الرئيسة التي تحملها التفاعلات المتبادلة القائمة بين الدول مع إعطاء وزن كبير لوقائع حياة البلد وتقرير مصيره وحقه في ردع أي تدخل في شؤونه الداخلية ، مع احترام الاتفاقيات الدولية المبرمة فهي المطلق العام للقانون الدولي الذي يقوم عليه ببناء العدالة بين الدول ؟

- المدخل العالمي : ويستند إلى حقيقة الطبيعة الدولية للإنسان ، فالحدود السياسية القائمة بين الدول لا تعطي أياً منها أي تمييز أخلاقي . كما ينطلق هذا المدخل إلى تطبيق المفاهيم الإنسانية عامة على السياسة الخارجية وفقاً للمناخ الدولي الذي فيه الخيارات الأخلاقية .

والعربية المشتركة دون ريب . والآن إذا كان الحوار المنطقي الأخلاقي يبدو وحيد الجانب في أمر يملك تضارباً عملياً أقل من الذي يسم مازق الردع النووي الراهن ، وإذا كانت مسألة الانتشار الأفقي النووي تخضع بمدخل أو بآخر للمنطق الأخلاقي الأكاديمي - في حال انفلاتها عبر مدخل لعب القوة الدولية الراهنة ليدخل مع الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية في اللعبة النووية لاهيون من ذوي العقائد النازية والفاشية المطلقة كالعدو الصهيوني في أرض فلسطين المحتلة ، والنظام العنصري في جنوب أفريقيا - فهل يأمل العرب بمدخل أخلاقي جديد - كالذي صوره لنا الأستاذ ناي في الفصل السادس مثلاً - يضيء إلى إزالة ترسانة السلاح النووي الصهيوني المؤكد وجودها اليوم في فلسطين المحتلة ؟ لم يأمل (الغير) خارج إطار الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً بسلوك دولي خير يجنبها آثام الانتشار الأفقي للطاقة النووية في أقطار ذات وجود شاذ في المجتمع الدولي كإسرائيل ونظام برينوريا العنصري ؟ . اعتقد أن الإجابة عن أسئلة إنسانية مسؤولة كهذه ربما تبدأ (بمرحلة أخلاقية أكاديمية) ، كالتي أبدتها الأستاذ ناي في فصل الختام من كتابه « عقائد نووية » ، تطلق أملاً إنسانياً قابلاً للتحقيق إذا تمكن المجتمع الدولي قريباً من تنفيذ آمال إنسانية أخرى كعودة الحق الفلسطيني إلى أصحابه المشردين ، ونجاح خطا التحرك الراهن نحو بلم انتشار السلاح النووي (خيار الصفر المزدوج) ، وسيادة الاعتماد المتبادل لمواجهة مشاكل الإنسانية القائمة في العالم المتقدم (وبما الإيز ، وصعود حدة تلوث البيئة . . . الخ) ، وفي العالم النامي^(٢) هدر المصادر الطبيعية والبيئة ،

- المدخل المختلط : ويجمع بين متطوري المذهين الأول والثالث الأتفي الذكر ليمتد أرضية مشتركة ملتزمة بالمجتمع الإنساني .

ومع أن الأستاذ ناي لا يوصل الفرس إلى مربطه من خلال حوار الأكاديمي الدقيق لهذه المداخل ، فإنه ينير السبيل أمام المزيد من الابتكار البناء في مجال المنطق الأخلاقي الخاص بنظرية الردع النووية . أما على الصعيد التطبيقي فيبقى ذلك الابتكار رهن سيادة البعد المنطقي للأفراد والدول على الساحة الدولية ، وكما ألقى مزيداً من الضوء على الملاحظة الأخيرة الأتفة الذكر ، أذكر حواراً جرى بيني وبين واحد من مديري إحدى شركات النفط الأمريكية الصغيرة حول النجاح الذي حققناه جميعاً وقتشاد بخصوص إرساز عقيدة عقلنة استهلاك النفط على الصميين المحلي والدولي وذلك أثناء لقائنا من خلال مؤتمر النفط الدولي العاشر بمدينة بخارست . وحينها انتفض ذلك المدير غاضباً من حديثي حول عقلنة استهلاك النفط في العالم المتقدم وقال « أنا لن أتحلى البتة عن سياري الكبيرة الخاصة التي أروها ، ولن أستخدم سيارة اقتصادية بدلاً عنها ، فنحن لسنا مسؤولين عن عقلنة استهلاك النفط في أي مكان » . وبهذا القول لم يصدم معظم الحضور فحسب ، بل رثوا حال الأقطار النامية المنتجة للنفط ، والعرب خصوصاً ، إزاء تفكير منطقي مطلق كهذا . فذلك التفكير سبقي وراء سلوك الاستنزاف المتعاطم لمصادرنا النفطية الذي سيحرمنا بالنتيجة من عقلنة استغلال مصادرنا النفطية وفق تطلعاتنا التنموية المحلية

(٢) انظر :

مصطفى ، عدنان ، ١٩٨٥ ، « الطاقة النووية العربية : عامل يقاد جديد » ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان . مصطفى ، عدنان ، ١٩٨٧ ، « سبيل إلى عالم مشرق : رؤية عبد السلام » ، جمعية المنطوقية النووية والطاقة (جاسمي دمشق ومباركجوت) ، دمشق سورية .

المجاعة ، التصحر والجفاف ، وشُح مصادر الإنماء ،
وتدني بني العلم والتقنية . . . الخ (مثلاً .

(٥) خاتمة :

وكي لا يدع الأستاذ ناي قاريء كتابه « عقائد
نووية » حائراً بين تحليلاته المستوعبة الحلقة من جهة ،
ومستمرراً في متعة التناؤل بتوجهات الأمثلة الحيرة التي
حفلت فصول الكتاب بها من جهة أخرى ، يشد الأستاذ
ناي على يده قبل أن يقلب الصفحة الأخيرة ويسلمه
مسؤولية التمعن لاحقاً في المباديء الخمسة التالية :

الدواع

(١) - إن الدفاع عن النفس حق مشروع ولكنه ليس
مطلقاً .

الوسائل

(٢) - حذار من معاملة الأسلحة النووية كأنها أسلحة
عادية .

(٣) - تحجيم الأذى على الأبرياء إلى أدنى حد ممكن .

النتائج

(٤) - خفض مخاطر الحرب النووية على المدى القريب .

(٥) خفض الاعتماد على الأسلحة النووية مستقبلاً .

وبإعطاء هذه الرسالة بذكرنا الأستاذ ناي بتجربته
العملية البراغماتية في معالجة مسألة الانتشار الأفقي
النووي وتطلعه إلى توسيع مساهمة الفكر الإنساني معه في
إرساء رؤية جديدة مفيدة .



العدد التالي من المجلد
العدد الثاني - المجلد التاسع عشر
يوليو - أغسطس - سبتمبر
قسم خاص عن
الاتجاهات الحديثة في التربية

ترحب المجلة باسهام المتخصصين في الموضوعات التالية

- (أ) الحدائث والتحديث في الشعر .
- (ب) الاتجاهات الحديثة في التربية .
- (ج) الترجمة والتعريب .
- (د) علوم الإدارة

دائرة الحوار (دعوة لاضافة باب جديد في « عالم الفكر »)

إن الطبيعة الجادة للدراسات والبحوث التي تنشر في « عالم الفكر » تعني ، بحكم التعريف في حالات كثيرة ، أنها لا تمثل فصل الخطاب أو جماع القول في الموضوع الذي تناوله . وفي سعي « عالم الفكر » الحثيث لتحقيق المزيد من التواصل مع قرائها ، فإنها تنظر في أمر إضافة باب جديد فيها بعنوان « دائرة الحوار » ، تنشر فيه ما تتلقاه من تعليقات مركزة وجادة ومتعمقة ، وملتزمة بالمنهج العلمي وأدب الحوار في التعليق ، مع ردود كتاب الدراسات الأصلية على هذه التعليقات . وتتطلع « عالم الفكر » إلى أن يصبح هذا الباب منبرا لتبادل ثري ومفيد للآراء يمثل إضافة مجدية لما تنشره من دراسات وأبحاث ، وبما يحقق تفاعلا فكريا مطلوبا وعمودا بين قرائها وكتابها .

و « عالم الفكر » تفتح الباب ، على سبيل التجربة ، لقرائها لرفدها بتعليقاتهم فيما بين ٥٠٠ - ١٠٠٠ كلمة ، حول ما ينشر فيها . فإذا ما وضحت استجابة القراء والكتاب للفكرة ، وأدركت الاسهامات حجما معقولا ومستوى لانفا يبرر إضافة مثل هذا الباب ، بشكل غير دوري ، فسوف تبادر إلى ذلك ، شاكرة لقرائها وكتابها حرصهم على التفاعل البناء معها وفيما بينهم لزيادة عطائها الفكري .

مجلس الادارة

٣٠ ليرات	سوريا	٥ دراهم	تة الإمارات
٣٥ قرشاً	القاهرة	٥ عائلت	مودية
٢٥٠ مليم	المشودات	٤٠٠ فلس	حرمين
٣٥ قرشاً	ليبيا	٤٥٠ ريال	من الشالية
٤٠٠ بيعة	مسقط	٤٠٠ فلس	من الجنوبية
٥ دنانير	الجزائر	٣٠٠ فلس	كرات
٥٠٠ مليم	تونس	٢٥٠ ليرة	نات
٥٠ دراهم	المغرب	٢٥٠ فلساً	دنت

شراكات:

لاد العربية ٢٥٠٠ دينار

لاد الاجنبية ٣٥٠٠٠ دينار

، فيمة الاشتراك بالدينار الكويتي لحساب وزارة الاعلام بموجب حوالة مصرفية خالصة المصاريف
بنك الكويت المركزي، وترسل صورة عن الحوالة مع اسم وعنوان المشترك إلى :

رة الاعلام - المكتب الفني - ص.ب ١٩٣ الرمز البريدي 13002 الكويت

مطبعة حكومة الكويت

الشمس
٢٥٠ فلساً

عالم الفكر

المجلد التاسع عشر - العدد الثاني - يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٨٨

المجلد التاسع عشر

- الاتجاهات الحديثة في سياسة التعليم العام
- التعليم الفني بين الأسر والانطلاق
- الجامعات وتحديات المستقبل

«مجلة عالم الفكر» قواعد النشر بالمجلة

- (١) «عالم الفكر» مجلة ثقافية فكرية محكمة ، تخاطب خاصة المثقفين وتهتم بنشر الدراسات والبحوث الثقافية والعلمية ذات المستوى الرفيع .
- (٢) ترحب المجلة بمشاركة الكتاب المتخصصين وتقبل للنشر الدراسات والبحوث المتعمقة وفقا للقواعد التالية :-
 - (أ) أن يكون البحث مبتكرا أصيلا ولم يسبق نشره .
 - (ب) أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها وبخاصة فيما يتعلق بالتوثيق والمصادر مع الحاق كشف المصادر والمراجع في نهاية البحث وتزويده بالصور والخرائط والرسوم اللازمة .
 - (جـ) يتراوح طول البحث أو الدراسة ما بين ١٢,٠٠٠ ألف كلمة ، ١٦,٠٠٠ ألف كلمة .
 - (د) تقبل المواد المقدمة للنشر من نسختين على الآلة الطباعة ولا ترد الأصول الى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر .
 - (هـ) تخضع المواد المقدمة للنشر للتحكيم العلمى على نحو سرى .
 - (و) البحوث والدراسات التى يقترح المحكمون اجراء تعديلات أو اضافات اليها تعاد الى أصحابها لاجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها .
- (٣) تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات التى تقبل للنشر ، وذلك وفقا لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة كما تقدم للمؤلف عشرين مستلة من البحث المنشور .

ترسل البحوث والدراسات باسم :

وكيل الوزارة المساعد لشئون الثقافة والصحافة والرقابة

وزارة الاعلام - الكويت - ص . ب ١٩٣

الرمز البريدي 13002

رئيس التحرير : حسيّد يوسف الزويحي
مستشار التحرير : دكتور أسامة أمين الخولي

مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الاعلام في الكويت • يوليو - أغسطس - سبتمبر ١٩٨٨ .
المراسلات : باسم الوكيل المساعد لشؤون الثقافة والصحافة والرقابة - وزارة الاعلام - الكويت : ص . ب ١٩٣ الرمز 13002

المحتويات

الاتجاهات الحديثة في التربية

- | | | |
|-----|--------------------------------|--|
| • | الدكتور محمد الأحمد الرشيد | التمهيد . التربية ومستقبل الأمة العربية |
| ١٧ | الدكتور أحمد المهدي عبد الحليم | نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام |
| ٤٩ | الدكتور يوسف عبد الحميد | التعليم الفني بين الأسر والانطلاق |
| ٩٣ | الدكتور عبد الله بن عطية | الجددات وتحديات المستقبل |
| ١١٣ | الدكتورة سماء خليل اسماعيل | انماط التعليم غير النظامي |

شخصيات وآراء

- | | | |
|-----|--------------------|---|
| ١٩٧ | الدكتور عصيدة لاسم | الألم عند الحبيب بن باديس ومبعجه في الإصلاح |
|-----|--------------------|---|

مطالعات

- | | | |
|-----|--------------------|--|
| ١٨٧ | الدكتور خليل الشيخ | صورة باريس في الأدب العربي الحديث
حتى الحرب العالمية الأولى |
|-----|--------------------|--|

دائرة الحوار

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| ٢٤٣ | | اللغة العربية والمجسّد |
|-----|--|------------------------|

من الشرق والغرب

- | | | |
|-----|---------------------|-------------------------|
| ٢٤٩ | الدكتور فاروق عوريش | التجربة الشعبية العربية |
|-----|---------------------|-------------------------|

صدر حديثاً

- | | | |
|-----|---|---------------------------------|
| ٢٧٩ | تأليف : م . فوسر
عرض وتحليل : الدكتور نور فريف | الاستكشافية : دليل تلويحي وفكري |
|-----|---|---------------------------------|

مجلس الإدارة

- حسيّد يوسف الزويحي (رئيساً)
- د. أسامة أمين الخولي
- د. رشاد حمود الصباح
- د. عبد الملك التميمي
- د. علي المشووط
- د. نورميّة الزويحي

الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها وحدهم والمجلة غير ملزمة بإعادة أي مادة تنقلها للنشر .

المحرر الضيف لمحور العدد

الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد

المحرر الضيف لعدد « الانتماءات الحديثة في التربية » هو الأستاذ الدكتور محمد أحمد الرشيد الذي كان عميداً لكلية التربية بجامعة الملك سعود ومديراً عاماً لمكتب التربية العربي لدول الخليج ومسؤولاً عن انشاء جامعة الخليج العربي - البحرين .

وهو حالياً في إجازة تفرغ علمي بالولايات المتحدة حيث يقوم بالبحث والتدريس في إحدى جامعاتها .

التمهيد

انشغل المختصون في الكتابة وإلقاء المحاضرات في معان التربية وتعريفها وتاريخها وفلسفتها ، والفارق بين ما تعنيه وتهدف إليه وتشتمل عليه وبين التعليم وغاياته ، وتوالت الكتابات عن دور التربية في التنمية وعلاقة كل منها بالآخر ، وليس هذا مجال للإسهاب في استعراض تلك التعاريف والمعاني . فالتربية المقصودة التي تشير إليها هذه الورقة ليست إلا الإعداد للحياة وتوجيه لها . التربية المنشودة تلك التي تسعى لتطوير الفرد والجماعة ، ليطوروا بدورهم الحياة من حولهم ويكيفوها لميشتهم في مجتمع يتصف دائماً بالتغير والتطور .

عل أنه ينبغي ملاحظة أن التعليم قوة من القوى التربوية ، ووسيلة (إذا حسنت) من أجل ضمان تحقيق أغراضها تحقيقاً سليماً . وأفراد المجتمع المعلم والتعلم في كل مراحل التعليم عامة ، وخاصة ، أساسية ، وعالية ، يزاوئ ذلك من أجل تحقيق التربية المثلى ، التربية للحياة ، والتربية لتطوير الحياة والمتقدم .

ولأن التربية أداة لا غنى عنها في صنع المستقبل الذي نرجوه أية أمة ، فإن أفراد هذا العدد الخاص من مجلة عالم الفكر عن الاتجاهات الحديثة في التربية ، يعني مساهمة هذا المنبر الفكري في إثارة الوعي لدى قادة الفكر وأهل الرأي عن الصورة المثلى للتربية ، الصورة القادرة على تمكين الإنسان من أن يكون فعالاً في بناء الوطن وتقدمه . التربية المشار إليها بأنها (عملية تفتح لشخصية الفرد ، وتحرير لعقله ، وتبليغ لعواطفه وأخلاقه ، وتحقيق لكفاءته العملية في الحياة ... التربية عملية إحياء لثراث الأقدمين ، وإصلاح لحاضر المجتمع وواقع حياته ، وإعداد لمستقبل أفضل^(١))

التربية ومقبل الأمة العربية

محمد أحمد الرشيد

(١) الدكتور / حميد عبد الرزاق الشيباني ، مفاهيم النظريات والأفكار التربوية - دار الفكر - بيروت - لبنان ، ص ٧٦ .

لماذا مؤسسات التعليم :

وإذا كان التعليم مؤسساته وجه من أوجه التربية . بل إنه أهم تلك الأوجه بحكم بنائه وتوجيهه ، فإن الحاجة تدعو إلى ارتباط المؤسسات التعليمية بغايات التربية في كل أوجه نشاطها ، وهذا بدهي وقد يبدو لأول وهلة أن الأمر لا يحتاج إلى إثارة أو تساؤل أو مناقشة ، غير أن البدهيات هي التي كثيرا ما تنسى في غمار الحياة اليومية وتراب معاركها الجزئية . إن الحياة ذاتها وهي الأقدس والأشمل كثيرا ما تتعرض لانقطاع الوعي بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وإذا كانت الحياة تتعرض للنسيان أقللا تتعرض المؤسسة التعليمية لحالة من حالات انقطاع الوعي بها .

إن الضرورة تدعو لثبوت الغاية في مواجهة « التفاصيل » . إن ذلك ينبغي أن يكون بقوة وإلحاح الإعلان اليومي . إن نتيجة ذلك قد تفاجئنا . ولكن فضيلته الأساسية أنه يقوم بتعرية الممارسات الخاطئة أو تلك المشاغل التي لا علاقة لها بالهدف والتي قد تستغرق حماس العاملين وطاقاتهم .

وإن المتأمل ليدرك كيف أن الحياة الرائعة العظيمة والحقيقية غائبة مغيبة ، بل إنها تتوارى في التراب دون أي تساؤل محم عنها ، والذي يحدث للحياة يحدث للمؤسسة التعليمية ، ويسأل المرء ما الهدف من المدرسة فيأتيته الأجواب « من أجل أن يتعلم فيها الناس » ، ولكن لا أحد قادر على الإجابة باليقين والصدق والعمق الكافي عن حقيقة ما يتعلم الناس فيها ! وجدواها ! وكيف يعلمون ! وما مواصفات من يعلم ، وكيف يتاح للمتعلم الاختيار الحقيقي الذي يناسب قدراته واتجاهاته ، لكي يقبل على ما يتعلم « التعليم بدون ألم » ثم كيف يتم التوفيق بين « دوافع المتعلم » التي ينبغي أن تحسن المدرسة تبنيها ، وبين حاجات الأمة في زمن تتطور فيه المعرفة والعلوم .

والحديث عن لماذا مؤسسات التعليم ! أو قل لماذا المدرسة ! يبدو مثل الحديث عن لماذا الحياة ؟ أو بمعنى آخر « ماذا أراد الله حقاً للإنسان حينما استخلقه في هذا الكوكب الصغير في ملكوت الله للسمي بالأرض ؟ » .

والحقيقة أن الصلة قائمة وحيوية ومؤثرة بين هذا السؤال والسؤال عن المدرسة لماذا ؟ . فإذا كان الله قد استخلف الإنسان في هذه الأرض لكي يكون سيدا وحرا ومعمرا لهذه الأرض ، يتم ذلك من خلال عبادته الكائنة في مراده العظيم حين أوجد الإنسان وهياً له أسباب تعمير هذا الكوكب . والمفروض أن تكون هذه الغايات متغلغلة في التربية بكل مؤسساتها ، والمدرسة منها على وجه الخصوص ، متغلغلة في عناصر المدرسة الحية من مدرس ، وإدارة ، ومدير ، ومناهج ، إلى المباني ، والأدوات ، والتقنيات ، وأن يكون هدف المدرسة الأول والأخير واضحاً ، إنه تأهيل الطالب وتزويده من حيث التكوين الوجداني والروحي ، ليصبح حقيقة وفعلًا سيدا يتمتع بمعضية مجتمع يولد أبناؤه شرفاء ، يتمتعون بالسواسية ويمارسون مسؤوليات أرادها الله للإنسان . هذا التأهيل الذي يلزم له ممارسة الحوار الراشد وتفتح فيه كافة الأسئلة مثل لماذا ، كيف ، متى ، وأين ! .

هنا ويبدأ التصور لا تقبر الأسئلة في النهاية ولا تروأ عند البداية ، ولا تتميع الإجابات أمامها أو تلتوي . وإنما هي الأشراف للعلم والمعرفة والحرص على تطبيق العلم ، والأخذ بأسبابه في غلاء المجتمع ومساهمة أفراده في بناء المعمورة

حسب الشروط التي وضعها المالك - وب هذا الكون وعسير أموره . إن هذه الأهداف شמוש ينبغي أن تدور حولها المدرسة ، وعلى أساسها يمكن تحديد مواصفات الإنسان الذي نريده . والمتابع التي تتكفل بتخريجهم من البيئة المدرسية إلى الحياة العملية . مدرسة تعمل على تعميق مفاهيم الأمة ، في أن الإنسان سيد حر لا يعبد إلا الله ملتزم بذلك في ممارسته ، وبهذا المفهوم يصبح الإنسان الذي نشأ في ظل هذه المفاهيم ومن أجل هذه الغايات ، قادر على الوقوف بكل صلابة في مواجهة التحديات التي تحاول سلب روحه وضميره ومن ثم استعباده . إن المدرسة بهذا مجرد أداة ووسيلة مرنة ثابتة الأهداف متحركة الوسيلة لا تكفي بمواجهة التغيير ، وإنما ينبغي أن تكون صانعة له دائرة في فلك شمس الحقيقة التي كثيرا ما يغيب عن بال الإنسان مغزاها .

النظم التربوية العربية :

حيث أن التعليم أهم وجه من أوجه التربية ، فإن الحديث منصب على المؤسسات التعليمية ، ليس استعراضا لتاريخ إنشائها ولا ذكر لأعداد المدارس والجامعات والطلاب ، فقد ألف الشابمون قراءة النشرات الإحصائية والحوليات ، والتي تذكر تفاصيل التطور الكمي في كل بلد عربي في الميدان التعليمي ، ولكن نظرة إلى الكيف تساعد على معرفة مدى القرب من تحقيق الغايات النبيلة التي أُنيط بالمدرسة تحقيقها . وهناك دراسات عديدة تتم على نطاق واسع عن طريقها تقاس مدى كفاية هذه النظم داخليا ومدى كفايتها خارجيا .

ويتضمن مشروع « مستقبل التعليم في الوطن العربي » الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، محور عن « واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي » ، « ويحتوي هذا المحور على (٢٩) دراسة فرعية تعطي في مجملها صورة وصفية تحليلية تقويمية عن أوضاع التعليم في الوطن العربي - إنجازاته ، ومشكلاته ، وتحدياته ^(٢) وتؤكد كل الدراسات على أن جهود الدول العربية في تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره واضحة جلية ، تبرز هذه الحقيقة التقارير الإحصائية التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو وغيرها من الهيئات ذات العلاقة .

ويتضح من كل التقارير ، أن العلاقة كبيرة بين منجزات التنمية في الأقطار العربية ومدى انتشار المؤسسات التربوية ، وبما أن التنمية من أجل الإنسان ويقوم بها الإنسان ، إذ هو هدف التنمية وهو وسيلتها ، فإن التربية هي وسيلة تنمية القوى البشرية ، التي تصنع التنمية وتحدد معالمها ، بل إن أهم معلم من معالم التنمية هو تنمية القوى البشرية . وبالرجوع إلى وثيقة العمل الرئيسية التي قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية لاجتماع كبار المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية ، عمان - الأردن من ٢٢ - ٢٦ حزيران/ يونيو ١٩٨٧ م ، يجد القارئ استعراضا يكشف عن التطورات في مجال التربية كميًا ونوعيًا . وإذا كان التطور الكمي باديا للعيان كما تدل عليه كل الوثائق وصدسته بلدقة الورقة المذكورة ^(٣) فإنه يحسن - حين استعراض مدى الكفاية في التعليم - أن يكون

(٢) منتدى الفكر العربي - المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي - ورقة مقدمة إلى « ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي » ، لى البحرين ٣ - ٥ تشرين أول/ أكتوبر ١٩٨٧ م .

(٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية « التربية الجاهلية » مجلة فصلية تنال شؤون التخطيط والتجديد في التربية ، العددان الأربعون والواحد والأربعون - السنة الرابعة عشرة ، كانون الثاني (يناير) آب (أغسطس) ١٩٨٧ م .

التركيز على التطور النوعي ومدهاء وعن نواحي النقص والثغرات التي تواجه تنمية التعليم . ونجمل وثيقة اليونسكو الاتجاهات الإيجابية في تطور التربية النوعي بما يلي :

- دعم تحقيق ديمقراطية التعليم بالتوسع في جميع المراحل ، بما في ذلك زيادة الإمكانات التعليمية لفتات جديدة من السكان .

- تعزيز الروابط بين تنمية التعليم والتنمية الاجتماعية الاقتصادية ، مع التركيز على العلاقات بين التعليم وعالم العمل .

- تطوير مضمون التعليم في علاقته بالذاتية الثقافية والقومية والتربية الأخلاقية .

- النهوض بتعليم المعلم والتكنولوجيا .

- فتح المدرسة لبيتها ومجتمعها المحلي .

- تكثيف برامج محو الأمية وتعزيز تعليم الكبار والتعليم غير النظامي .

- تعزيز التخطيط على مستوى الأقاليم والمستوى المحلي^(٤)

وحين تمثل هذه التوجهات تطوراً نوعياً في المجال التربوي العربي كما تحدده الوثيقة المشار إليها ، فإن هذا لا يعني وصول التعليم بمؤسساته إلى كفاية في الأداء ورضى في المضامين وقوة في الأساليب يجعله قادراً على تحقيق الأهداف ، لقد كان هذا التوجه بارزاً في نظم التربية في بلاد أخرى متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، ومع ذلك فإن اللجنة التي شكلها وزير التربية في الحكومة الفيدرالية لدراسة نظام التعليم في تلك البلاد ، وتقديم مقترحات لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم ، صولت تقريرها النهائي بما يلي :

« لو قامت (قوة معادية) بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب . ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بدلنا هدراً المكاسب التي حصلنا عليها في رفع مستوى التحصيل التعليمي لطلابنا بعد التحدي الذي واجهناه بإطلاق القمر الصناعي (سبوتنيك) . إن هذا التحدي في قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعملي نزع سلاح التعليم »^(٥)

وقد أمكن لهذه اللجنة الأمريكية أن تنتقد البرامج والنظم والمناهج التعليمية ، أي أن تنظر نظرة فاحصة إلى مستوى أداء مؤسسات التعليم النظامي ، وهم بذلك أصلوا تمكّنهم من امتلاك جوهر حقيقي من جواهر التقدم ، إن ذلك يكمن في امتلاك حرية النظر والمراجعة وإعلان نتائج هذا النقد ونقطة ما ينبغي تحفظه وهدم ما ينبغي هدمه

(٤) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، للتربية الجيدة ، العددان ٤٠ ، ٤١ ، ص ٣٧ ، مرجع سابق .

(٥) يوسف حيدالطبي ، أمة مرشدة للخطر ، ترجمه مكتب التربية العربي للدول الخليج ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد الثاني عشر ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م ، ص ٢٦٧ .

واحتلال جديد مدروس ليحل محل قديم دارس ، والتربية عامة ومؤسسات التعليم منها بخاصة بحاجة إلى نظرة فاحصة شاملة ، تكشف عن مواطن القوة للاستفادة منها وعن مكامن الضعف وطرق الخلاص منها . وباستعراض الجهود في هذا المضمار يتبين أنه من أجل رفع كفاءة التعليم ، ينبغي معالجة أسباب الضعف في عناصره الرئيسية ، السياسات والأهداف ، المعلم ، المنهج والكتاب ، الإدارة ، ولا يعني ذكر بعض الإشكالات في هذا المقام طغيانها على الإيجابيات ، ولكنه يعني ضرورة تمكين المؤسسات التعليمية من الريادة من خلال تطوير عناصر التربية جميعها . وقد عقد لكل عنصر من هذه العناصر عدد من الندوات في أرجاء الوطن العربي وعملت حوله كثير من الدراسات تقرر في مجملها ما يلي :

فصلاً يخص السياسات والأهداف :

شاركت الدول العربية في إعداد « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٩ م ، وأسهمت الاستراتيجية بدرجات متفاوتة في تطوير سياسة كل دولة من الدول الأعضاء وأهدافها التربوية ، ولقد كان للاستراتيجية مردود على توحيد التوجهات والمصطلحات وتفصيل خطط التربية فيما له علاقة بالتعليم الأساسي ، وإعداد المعلمين ، وتفرع التعليم الثانوي ، وتحديد مفاهيم القيادة التربوية ، ورسالة المؤسسات الجامعية ووظائفها . كما أن الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج توصلوا في المؤتمر العام السابع للمكتب إلى وثيقة خاصة بالأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج ، تفرع عن هذه الوثيقة أهداف مفصلة بكل مرحلة من مراحل التعليم ، وأهداف المنهج ، وغاية المادة ، وتفصيل الخطة الدراسية المدروسة^(١) . تلي هذا خطوات أخرى هي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية ثم بدأ التأليف للمكتب الدراسية في بعض المجالات ونخاصة في مجال الرياضيات والعلوم الذي تمت تجربتها ثم تعديلها وتعميمها على جميع مدارس المنطقة في بعض السنوات الدراسية ، مستمرة دول الخليج العربي بذلك في تطوير مناهجها وتوحيدها .

غير أن الفجوة تبدو في كثير من الأقطار العربية واضحة بين الهدف وبين التطبيق ، ولقد كشفت دراساتنا لمشكلات النظام التربوي عن جوهر الموضوع ، حينما أبرزت مشكلة غياب السياسات والأهداف أو عدم وضوحها بصفتها إحدى المشكلات الرئيسية التي يعاني منها النظام التربوي في دول المنطقة . فمن بين ما اكتشفته الدراسة مما له علاقة بهذه المشكلة ما يلي :

.. ضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة للتطور العملي وتحقيق فعاليتها .

.. الفجوة بين السياسات والأهداف المعلنة والممارسات التطبيقية .

(١) لمزيد من التفاصيل راجع

أ - مكتب التربية العربي لدول الخليج « الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج لدول الخليج العربي » ١٩٨٣ م .

ب - مكتب التربية العربي لدول الخليج « صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام لدول الخليج العربية » ١ ، مجلدات ، ١٩٨٤ م .

- ضعف ارتباط السياسات التربوية بمخططات التنمية بسبب عزلة الإدارة التربوية وضبابية توجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية^(٧).

ولمّا يخص المعلم :

استوجب توسيع رقعة المدارس وانتشارها في معظم أجزاء الوطن العربي ، إلى التوسع في توظيف معلمي صفوف - وغالباً (معلمي ضرورة) مما قلل من فرص انتقاء العناصر المتميزة والقادرة . وحين كان المعلم في بدايات التعليم النظامي رائداً في محيطه وعالمًا متميزاً بين أفراد مجتمعه ، فإنه في هذا العصر لا يتمتع بكل الميزات التي كان يتمتع بها سلفه ، بل إن كثيراً من الدراسات تشير إلى أن مهنة التعليم ليست ضمن المهن المتقدمة التي يقبل الناس عليها . واستجابة للضغوط الملحة في سد شواغر الوظائف التعليمية ، فإن التأهيل اللازم للمعلمين قد تأثر شكلاً ومضموناً نتيجة لقصر فترة الإعداد والتأهيل .

ولقد أجريت الكثير من الدراسات القطرية وعلى مستوى الوطن العربي كافة ، حول المعلم والشروط الواجب توفرها فيه ، ومتطلبات العمل وحدوده ، وعقد من أجل ذلك الكثير من المؤتمرات والندوات . ومع أن الإحصاءات للسنوات الأخيرة تدل على ثبوته في إعداد المعلمين على مستوى كل قطر من الأقطار العربية ، وعلى سعي دؤوب لتطوير مضمون الإعداد وجعل الشهادة الجامعية شرطاً لازماً لمن يلتحق بمهنة التعليم في كل مستوياته قبل المرحلة الجامعية في معظم البلدان العربية ، إلا أن هناك تحديات كثيرة تواجه تربية المعلم في الوطن العربي .

٥ - تلخص هذه التحديات بأمور ثلاثة :

١ - تحدي التغير العلمي والتكنولوجي .

٢ - تحدي التغير الاجتماعي والثقافي .

٣ - تحدي التغير التربوي .

فلقد وجه النقد في السنوات الأخيرة وبشدة إلى نظم التعليم السائدة ، وكان جزء كبير من هذا النقد موجه إلى برامج تربية المعلم ، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا ، قد قادت إلى توقعات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ، ومن المعلمين بوجه خاص .. وأصبح المدرسون في حاجة إلى مهارات جديدة وإلى معارف واتجاهات حديثة لمواجهة ما يلاحظ ، من عدم اهتمام الطلاب بالتعليم وضعف مستوياتهم الأكاديمية ..

وللتغيرات التكنولوجية أثرها على ظهور تغيرات اجتماعية ، وأوضح هذه التغيرات علاقة الصغار بالكبار ففي الماضي كان نموذج الصغار يتمثل في الكبار كالأباء والمعلمين .. أما النماذج التي أمام الصغار الآن فهي جماعات الرفاق

(٧) د . عبدالعزيز عبدالجليل و نورية السبر وتحف النسيه . ٩١ : يوليو (تموز) ١٩٨٥ م ، من سلسلة عالم المعرفة ، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت .

أو أبطال التلفزيون أو نجوم الإعلام وأبطال الرياضة . وهؤلاء يتنافسُونَ الآباء والمعلمين في التأثير على الأطفال . ومظاهر التأثير التربوي كان استجابة لتغيرات علمية تكنولوجية ، وهذه المظاهر هي التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة ، ونمو تكنولوجيات التعليم وتقدمها مثل الكمبيوتر والشبكات التلفزيونية وغيرها^(٨)

ومع أن هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية ، وأنه مهما تطورت الوسائل ومهما تقدمت التكنولوجيا ، فلن يتم التعليم إلا بمعلم ، وأن للمعلم دور الراس ، إلا أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختياره وفي حسن الإشراف المستمر على أدائه والتطوير المنتظم لإمكاناته ، ما يساوي المكانة التي يتبوها من الناحية النظرية . وتثير الكثير من الدراسات إلى عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس . وضعف انتماء المعلمين إلى المهنة بالرغم من شغلهم إياها . ولن يكون هناك مساهمة فعالة من المؤسسات التعليمية في صنع مستقبل أفضل للأمة العربية ؛ مادام المعلم يعاني من أزمة انتهاء وعدم رضاه بهذه المهنة . ولقد طرحت كثير من التوصيات على صانعي السياسة في الأقطار العربية من شأن الأخذ بها ، إلى الرفع من مستوى المعلم وجلبه إلى المهنة^(٩) .

ولمها يخص المهجع والكتاب :

يستند المنهج (الذي يترجم إلى كتاب مقرر على الطلاب) على فلسفة التربية وأهدافها وغاياتها ، أنه كل الخبرات التي تستطيع المدرسة بمعلميها تنظيمه وتوفيره والإشراف عليه والتأثير به على شخصية الفرد ، بحيث ينمو نمواً متكامل مع الحياة والمجتمع المعاصر . ويظهر من مجموع التقارير الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعن اليونيسكو ، إلى محاولات جادة من معظم الأقطار العربية ، إلى تحديث في المناهج وتطوير لمحتوياتها مع تركيز على العلوم والتقنية والطبيعية ، غير أن هناك مشكلات تعترض تطوير المناهج في بعض الأقطار العربية ، ومنها على سبيل المثال الدول العربية الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج ، إذ دلت آخر الدراسات إلى أن أهم المشكلات فيما يخص عنصر المناهج هي :

- عدم توفر مختصين في تخطيط المناهج وتطويرها .
- ندرة المعلم الفادر على ترجمة محتوى الكتاب المدرسي لما هو مطلوب (للأغراض المنشودة) .
- الاكتفاء بالمناهج (والكتب المدرسية) للوصول إلى الكفاية النوعية .
- نقص الوثائق والدراسات الميدانية .
- تكرار الجهود لتحريف المدرسين الوافدين والمتعاقدين بالأسس والاتجاهات التي قامت عليها المناهج .

(٨) التجهيزات المدرسية التيست يصرف من دراسة الدكتور/ محمد سيف الدين ههـي- تحديثات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مراجعتها ، (ورقة عمل مقدمة إلى لجنة إعداد المعلم بدول الخليج العربي) ، أثار وقائع الندوة من ٣٠-١٦-٣٢١ ، منشورات جامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٤ م

(٩) مزيد من التفاصيل من المزمع من مهنة التعليم وأساليبها ، راجع- عبدالعزيز حمد المزروع وآخرون ، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس ، منظمة التربية للدراسة والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٣ م .

- عدم قدرة المناهج والكتب المدرسية على ملاحقة الجديد ، نتيجة التفجر المعرفي من ناحية وتوسعها من ناحية أخرى ، إذا احتوت المناهج على الجديد منها .
- عدم الموازنة بين العبء التعليمي والكلم المتجهي^(١٠)

ولمّا يخص الإدارة التربوية :

أجمع المختصون على أن الإدارة التربوية عنصر هام في أداء المهام التربوية ، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسة التعليمية وكفاءته . والإداري التربوي الناجح ، هو الذي يأخذ بأهم منطلقات الإدارة التربوية المتمثلة بالعناية بالعنصر البشري وإحلاله المكانة التي تناسبه « الفرد المناسب في المكان المناسب »^(١١) والأخذ بمبدأ المشاركة في شتى جوانب العمل الإداري ، لاسيما فيما يتصل بوضع الأهداف ورسم السياسات والحفظ واتخاذ القرارات ، والأخذ بالبعد المستقبلي ، والعناية بالتقنيات الإدارية الحديثة ، والإفادة من الدراسات الحديثة حول تنظيم العمل وأساليبه^(١٢) .

وعناية بهذا العنصر ، فإن عجز واقع ومشكلات التعليم في الوطن العربي (أحد محاور دراسة مستقبل التعليم في الوطن العربي) الذي يقوم به متتدى الفكر العربي ، يتضمن دراسة مستقلة عن الإدارة التعليمية تحتوي على وصف الهياكل التنظيمية ، والإدارية ، لمؤسسات التعليم العربية على المستوى الوطني (وزارات التربية) ، والمرحلي (عالي ، متوسط ، ابتدائي) ، والقطاعي (مهني ، فني ، أكاديمي) والاعتبارات التي تحكم أنماط الإدارة في عينة ممثلة من أقطار الوطن العربي ، وكذلك وصف لأنماط وآليات ومعايير اختيار المديرين التربويين (الرئيس ، العميد ، الساطر) ومساعدتهم ، وأنواع ومستويات تدريب العاملين في الإدارة التربوية ، وأساليب الإدارة السائدة أو تفرغراطية ، ديموقراطية ، خليط منها) وغير ذلك^(١٣) .

ومع محاولة تحقيق حداثة في المنطلقات الإدارية التربوية في الزمن الحاضر ، وعناية بتدريس الإدارة التربوية في كليات التربية في كل أجزاء الوطن العربي ، وتركيز على البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمسؤولين الإداريين في وزارات التربية والتعليم . وإبانت أعداد إلى خارج الأقطار العربية لدراسة علم الإدارة ، إلا أن هناك مشكلات في الإدارة التربوية تعد عائقاً لنهضة تربوية إدارية متشوقة .

ويمبر عن هذا الدكتور / محمد أحمد الغنام بما يلي : « إن إعطاء أولوية في برامج تطوير النظم التربوية في البلدان العربية - وغيرها من البلدان النامية - للتعديل أو التحديث الإداري ، مطلب لا توصي به دروس الماضي فحسب وإنما

(١٠) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، واقع التعليم في دول الخليج العربي ، دراسة مقدمة إلى منتدى الفكر العربي ضمن أوراق ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي - البحرين / أكتوبر ١٩٨٧ م .

(١١) يزيد من التفاصيل انظر التقرير الخاص بتقويم النظام التربوي في دولة الكويت - وزارة التربية ، يوليو ١٩٨٧ م . (تقرير غير مطبوع) .

(١٢) منتدى الفكر العربي ، المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

توجيه كذلك - وأهم من ذلك ما تعانيه هذه النظم من أوضاع إدارية صعبة تصل به إلى حد « الأزمة » وهذه الأزمة تعبر عن نفسها في ثلاثة أبعاد متصلة هي :

أ - قصور الإدارات التعليمية سلفاً عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم والتجاهات سياسته خلال السنوات الأخيرة .

ب - بعد هذه الإدارات عن مجرى التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة ، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها .

ج - عجز هذه الإدارات بطبيعتها - أي بشكلها وعتواها وأساليبها وأدائها الراهنة - عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المتوقعة والمطلوبة خلال السنوات القادمة^(١٣)

٢ - ثم ماذا ؟

تعرضت الدراسات التالية لهذا التمهيد لجوانب مهمة من التربية ، وعالجتها بموضوعية تامة ، تضمنت اتجاهات في سياسة التعليم العام وبرايمه ، ومناهجه ، تتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة للأمة العربية ، وركزت على جوانب الضعف في عمارة المؤسسات التعليمية قبل المرحلة الجامعية وسبل الخلاص منها ، وحل مؤسسات التعليم العالي وكيف تجاهبه هذه المؤسسات المستقبل بكل متطلباته ، وتعمل لا على مواكبته وإنما تكييفه والتحكم فيه ، ودور تلك المؤسسات في النهضة العلمية والتنمية . كما أفردت دراسة عن دور التربية غير المدرسية والذي يشمل المجتمع بكل فئاته ويمتد ليشمل الحياة ، وماذا ينبغي من أجل نقله من الهامش إلى لب العملية التربوية ليتكامل مع كل أجزائه النظامية . واستعرضت الدراسة الأخرى واقع التعليم الفني وسبل انطلاقه ، ليؤدي دوره العملي في التنمية المشوقة للمجتمع وضرورة تحرير العقل العربي من مفاهيم سائلة ، تجعل من الأعمال الذي يؤدي لها ذلك النوع من التعليم مرتبه أدنى من الأعمال الأخرى . إن الطريق طويل وإن أول خطواته هذه النظرة الفاحصة التوقعية لما تم وما لم يتم ، وحين يكون تأثير التربية محدود في مسار الأمة في الوقت الراهن ، فإن ذلك لا يعني عدم قدرة التربية على تحقيق ذلك مستقبلاً . وبهذا يشير أحد أعلام التربية حين يقول :

إذا كانت الحركة التاريخية للأمة العربية خلال الثلاثين سنة الماضية - أقل أوبزيد - تدلنا على أن التربية في الوطن العربي أثبتت قدرة محدودة على بناء هذه الأمة وصياغة مستقبلها وفق آمالها ، بل كانت لها تأثيرات جانبية سلبية أحياناً ، فليس معنى ذلك أن التربية في المستقبل القريب والبعيد لا يمكنها أن تضاعف قدرتها على البناء وصنع المستقبل اللاحق

(١٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج - الاتجاهات المالية المعاصرة في القيادة التربوية و تجديد الإدارة - فكرة استراتيجيات تطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، تقديم محمد أحمد الدخام ، ١٩٨٤ م .

بالسرعة المرجوة وفي الاتجاه السليم . ذلك رهن بالتغيرات التي تطرأ على العوامل المتحركة في هذه التربة والمرتبطة بها من الداخل والخارج . صحيح أن بعض هذه العوامل لا يمكن السيطرة عليها من جانب الأمة العربية ، ولا من جانب التربة - مثل التغيرات والأوضاع الدولية . لكن بعضها الآخر ، وهو الذي يعمل عمله المباشر في الوطن العربي يمكن التحويل عليه في تنمية قدرة هذه التربة بالفعل .

فالتربة إذا أخلص لها النظام السياسي في حرية وديمقراطية ، وأخلصت هي له على بصيرة ، وهي إذا وجدت تنظيمًا شعبيًا كفًا تركّز عليه مثلاً تغذيّه وتسندّه ، وهي إذا أجمع عليها واجتمع لها العمل العربي المشترك الجاد ، وهي إذا استلهمت في غوها الذات الثقافية العربية ، ونجست قيمها الأصيلة ، ووعت احتياجاتها وأملها بدلاً من الانبهار بنماذج غريبة أو شرقية ، وهي إذا تحالفت مع وسائل الاتصال والإعلام من أجل بناء عزيز للوطن والمواطن ، وهي إذا مدت يديها واهتمامها إلى القطاع غير النظامي أو غير المدرسي وأعطت أولوية لتعليم الكبار وبخاصة الذين فاتهم فرصة التعليم المدرسي ، كل هذا مع مراجعة مدروسة لإدارتها وبنائها وعتواها وأدائها وتشريعاتها وعلاقاتها الداخلية والخارجية . وبخاصة بمواقع العمل في المجتمع ، ومع عزم على التحول من صناعة الكلام إلى بناء الإنسان ، ومع إعادة النظر في دور المعلم وتكوينه ومركزه المادي والأدبي . . إن التربة إذا أصابها وأصاب كل ذلك أمكنها أن تضاعف من قدرتها على التغيير وأن تصبح مسارها وتعرّض مافاتها أن تقدمه للأمة العربية في عقود سابقة^(١٤) .

إن التربة القادرة على صياغة المستقبل ، هي التربة التي تفرس المفاهيم الصحيحة ، يدرّسها أفراد المجتمع وتترجمه حياتهم على مدى هذه المبادئ والمفاهيم من :

١ - استيعاب القيم الحقيقية والحظيرة للزمن والوقت والعمر ، إذ لا مستقبل لفرد أو أمة لا يؤرقها الوعي بالوقت بل لم تضع نفسها على أول طريق هذا الوعي .

٢ - رغبة في العلم قبل العملية التعليمية ومواكبة لها ، فلا قدرة للمتعلم على التعلم دونما محبة له .

٣ - إدراك معنى السلام والسعي لتحقيقه ، سلام مع النفس ومع الغير من مجتمعه ، و سلام شامل على الأرض قائم على العدل .

٤ - التمسك بالكرامة والدفاع عنها وعدم قبول اللذ والموان ، فلن تقوم قائمة لأمة تغرس أفرادها منذ طفولتهم على اللذ والنفاق والجبن .

٥ - الوعي بالمعنى الصحيح للسلطة والإدارة ومسؤولية صاحبها أمام الله وأمام ضميره ، وهذا يقتضي أن تفرس التربة فكرة الحساب الدائم للضمير ، وأمة أفرادها تملك ضمائر أقوى من الأهواء الطاغية .

(١٤) محمد أحمد الغام ، دور التربية في صنع مستقبل الأمة ، مكتب البينسكو الإسلامي للتربية في البلاد العربية ، التربية الجديدة ، العدد ٢٣٣ ، ١٩٨٣ م ، ص ٢٥ .

٦ - الإحساس بالمسؤولية تجاه إعمار الأرض وليس إفسادها وعلى التربية أن تفرس اليقين بأن كل فرد عليه واجب يقوده في كل خطوة وفكرة وإجراء وقرار بأن يكون معمرًا .

٧ - الفهم لكثافة المال ودوره المطلوب أن يدرك أفراد الأمة قدرة المال على خدمة الحياة لا أن تسخر الحياة للمال ، وعلى بعلاقته الحيوية بقيام الأمم وسقوطها وتحلل أفرادها ، وعلم بالدور الحكيم للمال في مجال الفرد ودنيا الأمة ، بحيث يؤثر ذلك في تعديل مسار الجمع للمال ثم الإنفاق في حياة الأسرة اليومية ثم بتصحيحه لمسار الإنفاق العام .

إن تربية هذه أديارها قادرة على صنع المستقبل . وإن المستقبل الذي تنشده الأمة لن يتحقق إلا بهذه التربية . -إن المستقبل هو ما تفعله الأمة اليوم من حشد للجهد البشرية ، وتمكين العقول وتهيتها من خلال تربية سليمة ، وبهذا يتم فعل المستقبل البهيج وتتبلور صورتها الناصعة .

والله الموفق . . .



المراجع

- ١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، و استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩ م .
- ٢ - جامعة الملك عبدالعزيز ، و واقع المراكز الأولى لإعداد المعلمين ، ١٣٠٨ هـ ، صفر ١٣٩٤ هـ .
- ٣ - جامعة طبر ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، و واقع تدوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي و الدعوة ، يناير ١٩٨٤ م .
- ٤ - سعيد اسماعيل حل ، و الفكر التربوي الحديث ، و عالم للفرقة ١١٣ ، مايو ١٩٨٧ م .
- ٥ - عبدالعزيز حيدان الجلال ، و تربية السيرة وتختلف للتنمية ، و عالم للفرقة رقم ٩١ ، الكويت ، يوليو ١٩٨٥ م .
- ٦ - الدكتور / حميد احمد الزوي الشاذلي ، و تطوير النظريات والأفكار التربوية ، و دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧١ م .
- ٧ - الدكتور / فاخر هائل ، و معالم للتربية ، و دار المعلم للمعلمين ١٩٨١ م .
- ٨ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، و تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل ، منشورات القرن الحادي والعشرين ، ١٩٨٧ م .
- ٩ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، و الاتجاهات العالمية المتنامية في التغيرات التربوية ، الرياض ، ١٩٨٤ م .
- ١٠ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، و التربية والتنمية الإقليمية ، الرياض ، ١٩٨٤ م .
- ١١ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، و معلمو البلد ، ترجمة تقرير مجموعة حواز ، ١٩٨٨ م .
- ١٢ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، و واقع التعليم في دول الخليج العربي ، و دراسة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، البحرين / أكتوبر ، ١٩٨٧ م .
- ١٣ - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، و التربية الجاهلية ، و امتداد ٢١ و ٤٠ و ٤١ ، ديسمبر ١٩٨٠ م ، يناير ، وأغسطس ١٩٨٧ م .
- ١٤ - معلى الفكر العربي ، عمان - الأردن ، و المخطط العام للمرح مستقبل التعليم في الوطن العربي ، ١٩٨٧ م .
- ١٥ - وزارة التربية - دولة الكويت ، و التقرير السنوي لتعليم النظام التربوي في دولة الكويت ، و تقرير غير منشور ، يوليو ١٩٨٧ م .
- ١٦ - الدكتور / يوسف حيداندي ، و أمة مرسية للتأطير ، و مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤ م .



تمهيد :-

لعمل أفضل ساهم هذا الدراسة ، هو أن نبدا بتحديد المراد بمصطلح « التعليم العام » الذي أضيفت إليه في عنوان الدراسة مصطلحات السياسة والبرامج ، والمناهج . وسنعرض للدلول هذا المصطلح والممارسات التي تبني عليه في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم العربي .

أ - في الولايات المتحدة الأمريكية :-

مصطلح « التعليم العام » ترجمة لمصطلح Gener- al education وأحدث تعريف له هو : أنه تعليم مقصود ، يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمجموع محوري عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم . ووصف « عام » لا يشير إلى الطلاب وإنما يشير إلى المواد والخبرات التعليمية التي يتعرضون لها . وليس المصطلح معادلا لمصطلح المدرسة العامة Common School ولا لمصطلح التعليم الأساسي (Purves, 1988 p. 1).

وحيث نتأمل هذا التعريف نجد أنه تعريف لفظي ثنائي الطرف ، لم يحدد فيه المعارف والمهارات والقيم ، ولم تصنيف فيه مرحلة عمرية أو تعليمية لمجموعة الطلاب ، بل إنه ينفي معادلة المصطلح بمرحلة التعليم الأساسي أو للمدرسة العامة . وهذا يعني أن مصطلح « التعليم العام » له مقتضيات في كل مراحل التعليم : الابتدائي ، والثانوي ، والعمالي أو الجامعي .

خواتمات حديثية في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه^(١)

احمد المهدي عبد الحليم^(٢)

(١) يجري العمل في هذه الدراسة على وضع ثلاث معلومات بين قوسين : الأولى لقب المؤلف والثانية سنة النشر ، والثالثة رقم الصفحة . وفي نهاية الدراسة يجد القارئ تبت المراجع مرتبا ترتيبا هجائيا لألقاب المؤلفين .

(٢) الأستاذ غير المفترض بكلية التربية - جامعة عين شمس .

وبرغم حداثة هذا التعريف فإننا نجد له سابقات تؤكد - فكرا وممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية . . كيف ؟

ففي عام ١٨٤٥ م كتب المسؤول الأول عن التعليم في ولاية « إلينوي » عما كان يسمى - آنذاك - مدارس الشعب Schools of People يقول : إنها المدارس التي تتكيف مع رغبات الناس ، وضرورات حياتهم العامة ، وتأخذ في اعتبارها الاهتمامات المادية لهم كما ترضى بعض الاهتمامات العليا لشباب الولاية ، وحكومتها ، وأنها المدارس التي تصمم لتعاون التلميذ بصورة فردية ، وتشجع التلاميذ على النجاح والتقدم في الأعمال التي سيضطلعون بها ، وجعلهم مواطنين أكثر ذكاء .

(Illinois State Board of Education 1972 p. 10)

وكانت الدراسات التي أشير إليها في ذلك المقام هي : الهجاء ، والخط وقواعد اللغة الانجليزية ، والجغرافيا الحديثة ، وتاريخ الولايات المتحدة ومدارس الشعب في ذلك الحين هي ما اصطلح أخيرا على تسميته « المدارس الابتدائية » .

في عام ١٩٨١ اقترح أحد أعلام التربية تعريفا للتعليم العام وكان ذلك في سياق معالجة المصطلح « التعلم العام » Common Learning فوصفه بأنه جزء من نتاج التعليم ، الذي يتوقع أن يحصل عليه من يتكون المدرسة من أساسيات المعرفة وأنماط الفهم التي تجعلهم قادرين على بناء ما تبقى من حياتهم . ودعائه : الفهم المستوعب للسياسة والاقتصاد ، وطاقات المتعلمين على توسيع عقولهم من خلال الكتب بوصفهم مستهلكين للفنون والآداب ، ومفكرين مستقلين ، ومرشدين لأطفالهم (Hichinger, 1981 p. 119) وفي سياق حديثه عن المواد التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف في المدرسة الثانوية ، ذكر أن المواد التي يجب أن تدرس هي منهج المدرسة الثانوية المخطط بعناية فائقة في أوروبا ويشمل : التاريخ ، والجغرافيا ، والأدب ، والرياضيات ، والعلوم ، واللغات الأجنبية ، بشرط أن تعلم بطريقة متدرجة لجميع الطلاب 121 (Ibid. p. 121) هذا ، وبرغم الفاصل الزمني (١٣٦ عاما بين هذين الوصفين للتعليم العام ، فإنه يمكن القول إن مناطق التأكيد فيها هو أن الغاية من التعليم العام ، هي الإعداد للحياة - ليس عن طريق الإعداد المهني فحسب بتهيئة المواطن في الحياة الفعالة في الثقافة الأمريكية .

وتجدر الإشارة هنا - إلى أن « هيتشنجر » يرى في المدرسة الثانوية في أوروبا مثالا يجب أن يحتذى في أمريكا ، وتلقى وجهة النظر هذه اعتراضات كثيرة ، من أهمها ما يلي :

١ - أن « التعليم العام » في أمريكا ، تنتظم فيه ، في المدة الثانوية وفي التعليم العالي مجموعات من الطلاب ينتمون إلى أصول ثقافية مختلفة ، « الأقليات في أمريكا » والتصور الذي يعرضه « هيتشنجر » لا يلبى حاجات أبناء هذه الأقليات .

٢ - أن هذا التصور لا يلبى احتياجات مواقع العمل في الثقافة الأمريكية المعاصرة ، التي تتسم بالتقدم العلمي والتقني .

٣- أن هذه التصورات للتعليم العام ، يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ، ويحرم الأمريكيين من التعرف على ثقافات الأمم الأخرى التي تؤدي فيها أمريكا دورا وإن يكن صغيرا (Purves,1988p.5) هذا ، وتدل مراجعة المواد التي تقدم في المدارس الثانوية بوصفها جزءا من التعليم « العام » ، على أن مناهج هذه المدارس تشمل - أيضا - مواد أخرى هي : التربية البدنية ، وحكومة الولايات ، التدريب على الآلة الكاتبة ، وقيادة السيارات ، والتربية من أجل السلامة Safety Education .

ب - في العالم العربي

يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في البنى التربوية في العالم العربي ، يتحدد في أنه التعليم الذي يقدم في مرحلة التعليم الابتدائي في كل الدول العربية ، وفي مرحلة التعليم الإعدادي في معظم هذه الدول عدا الدول التي أنشئت فيها مدارس للتعليم المهني في مستوى المرحلة الإعدادية (المتوسطة وفي مرحلة التعليم الثانوي ، والتعليم العام في المرحلة الثانوية قسّم للتعليم الفني « الصناعي والزراعي والتجاري » وللتعليم المهني « دور المعلمين ، مدارس الفندقية والبريد ونحوها » .

ولا يتسع مقام هذا التمهيد لاستعراض أهداف التعليم العام في الدول العربية ، ويتبع المواد التي تدرس فيه ، وكلاهما متاح في وثائق كثيرة . ونؤثر محاولة التعرف على أهداف « التعليم العام » كما نصت عليها « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دعت الاستراتيجية إلى تغيير بنية التعليم في البلاد العربية ، للوفاء بالحق الأصل في التعليم لجميع فئات المواطنين ، ولكي يسهم التعليم في التنمية الشاملة ، ويتلاءم مع مطالب المجتمع العربي ، على أن يراعي في أهدافه شمولها للأهداف القومية والإنسانية ومطالب الكفاية والإنتاج .

ونصت الاستراتيجية تحت عنوان « التعليم العام » على أن « هناك حاجة ماسة إلى محور رئيسي من المهارات الأساسية ، والاتجاهات الدينية والأخلاقية ، وأصول المواطنة ، والاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو المجتمع مما يجعل التربية ذات وظيفة حضارية » .

ودعت « الاستراتيجية » تحت عنوان « التنوع في التعليم الثانوي » إلى ضرورة تحرير صيغ جديدة فيه ، وخصت بالذكر .

١- المدرسة الثانوية الشاملة ، ووصفتها بأنها مدرسة شاملة لجميع الطلاب والميادين الدراسية الرئيسية : الفكرية والعلمية والإنسانية والاجتماعية والطبيعية والتقنية ، وأنها المدرسة التي تتكامل فيها شخصية الطالب في جوانبها الروحية والفكرية والأخلاقية والجسمية ، كما تتكامل فيها الدراسات التي يربط فيها الفكر بالعمل ، وتتكامل فيها الجوانب الإنسانية والاجتماعية مع الجوانب الطبيعية والتقنية تأكيداً لتكامل المعرفة ، وهي المدرسة التي تتوحد صلتها بالمجتمع تأثيراً بغير ما فيه ، وتأثيراً في تفعله .

ب - المدرسة التقنية ، ووصفت بأنها المدرسة التي يعنى فيها بالتأكيد على اقتران الفكر بالعمل ، والاعتماد على العلم والتقنية وتطبيقاتها في الحياة ، كما أنها تعنى بالاتصال بمؤسسات الإنتاج والاسهام في مطالبتها ، والاستفادة من إمكاناتها . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥٨ .

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول : إن مصطلح « التعليم العام » في تصور الاستراتيجية ، مصطلح « يجب إعماله في مرحلتي التعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي بنوعيه الشامل والتقني » تأمل مقولة اقتران الفكر بالعمل عند الحديث عن المدرسة التقنية . كما يمكن القول إن مصطلح « التعليم العام » في رؤية الاستراتيجية مطابق - في الشكل فقط - لما أوردناه عنه في الفكر التربوي الأمريكي ، بمعنى أنه تعليم مقصود ومنظم ، يتم في سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي معين ، ويهدف إلى إكساب الطلاب رصيدا عاما مشتركا من المعارف والمهارات والقيم من شأنه أن يؤدي إلى تنمية شخصياتهم ، وإلى زيادة فاعليتهم العقلية والاجتماعية والمهنية وبالتالي يسهم في التنمية الشاملة .

وحسب - عند هذا الحد - أننا وصفنا الرواء « التعليم العام » لماذا من مضمون ما يحتويه الرواء ، وما الاتجاهات الحديثة التي يراها كاتب الدراسة بشأنه ؟ ننتقل الآن إلى محاولة الإجابة عن هذا السؤال

أولا : في سياسة التعليم العام

١ - الاتجاه نحو تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها

أشرنا - قبل - إلى أن التعبير اللفظي عن أهداف التعليم العام في العالم العربي ، يمكن أن يكون مطابقا للتعبير اللفظي عن أهدافه في الولايات المتحدة الأمريكية مثلا - أو لأهدافه في أي بلد آخر والتعبير اللفظي يمثل رموزا تختلف مدلولاتها من ثقافة إلى ثقافة أخرى . وقد أدى هذا التشابه اللفظي إلى كثير من الخلط والتلبس في مسيرة التعليم العام في البلاد النامية . ويمثل هذا الخلط ، في أن الدول النامية ظلت أسيرة النظام التعليم الاستعماري الذي أنشئ فيها قبل تحقيق استقلالها عن الدول المستعمرة . وتشير الدراسات العالمية المقارنة إلى أن كثيرا من الدول النامية - بحلول عام ١٩٨٠ - قد غدت معرضا عالميا كبيرا ، لأشعثات من النماذج والفلسفات والنماذج التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعي مرتدية شعارات التجديد أو التحديث أو التطوير .

وتؤكد هذه الدراسات أن هذه التنظيمات والنماذج المستوردة ، لم تفلح في تشكيل النظام التعليمي في الدول النامية بصورة تجعل التعليم متكيفا مع الاحتياجات الخاصة لهذه الدول ، وملائما لظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية « كوز ، ١٩٨٧ ترجمة حوري وآخرين ، ص ١٠١ - ١٠٢ » .

وتقرر هذه الدراسات - أيضا - أن الدول النامية قد أخذت النموذج السائد في غرب أوروبا وفي أمريكا ، وطبقته في مستويات التعليم المختلفة ، ونسبت الدول النامية أن هذا النموذج قد طور - أساسا - تحت ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية معينة ، وأن هناك شككا كبيرا في مدى صلاحية تطبيقه في المواقع الاجتماعية الثقافية الجديدة في الدول النامية « حسين ترجمة الرشيد ، ١٩٨٨ » .

هذا والاتجاه الحديث في فلسفة « التعليم العام » ، هو جعل هذا التعليم أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . وهذه مقولة تحتاج إلى توضيح بقدر ما تسمح به مقتضيات هذه الدراسة .

الثقافة مفهوم تجريدي لا يمكن لسه ، وإنما يستدل عليه بما هو كائن في عقول الناس ووجدانهم من معتقدات وقيم وطموحات وإنجازات .

والثقافة - أيضا ظاهرة إنسانية في جوهرها تكتسب بالتعلم والمحاكاة ، ولا تورث بطريقة بيولوجية ، وقد هيء للإنسان أن يؤسس النظم الثقافية بفضل ما وهبه الله من خصائص وإمكانات : بعضها عقلي ، يمثل في قدرة الإنسان على التفكير والتذكر ، والتخيل ، والتفسير ، والتعليل ، والتدبر ، والتخطيط والتجريد ونحوها من العمليات العقلية ، وبعضها اجتماعي نفسي ويمثل في حاجة البشر - فرادى ومجتمعين - إلى التواصل مع بعضهم بعضا ، وإلى الاعتماد المتبادل لسد حاجات اجتماعية ، تقلل من مظاهر الصراع والاصطدام فيما بينهم ، لتحقيق غاية اجتماعية كبرى ، هي تماسك الجماعة الثقافية واستمرار الثقافة ، بصورة تتجاوز فيها حياة الجماعة حياة الذوات الفردية فيها .

الثقافة - على النحو الذي أوضحنا - ليست مجرد شيء ينتمي إليه الأفراد ، وإنما هي رموز لأشياء يمكنها (Said 1983p.9) تتمثل في تصورات أبناء الثقافة الواحدة للكون وخالفته ، وللحياة وغايتها ، ومكانة الإنسان في الكون ودوره فيه ، كما تتمثل في المعتقدات والقيم التي يؤمنون بها ، فتدفعهم إلى العمل والكفاح والتضحية والصبر على المكاره لتحقيق حياة فاضلة يتطلعون إليها ، ويجهادون في سبيلها ، وإن لم تتحقق بصورة كاملة ، وتتمثل الثقافة أيضا في النشاط المعرفي والفكري السائد بين أبناء الثقافة سواء في ذلك موضوعاته ، ومحتوياته ، وطرائق التفكير المستخدمة فيه - هذا بالإضافة إلى ألوان الإبداع الجمالي والفني التي تفرزها الثقافة ، وتؤثرها الجماهير الواسعة من أبناء الثقافة على ما عداها في الاستمتاع ،

وتؤكد بعض الدراسات الحديثة أن الثقافة تؤدي دورا جليما ، تصهر فيه من يتشربون إليها ، وتبهمهم بحميم أحد ، يتجاوزون به علاقات الانتهاء الأسري ، كما تؤدي الثقافة دورا مانعا أو فارقا ، يمثل في تمييز أبناء كل ثقافة عن أبناء الثقافات الأخرى « والتمييز لا يعني الامتياز » وفي تحديد المفاهيم والقيم والممارسات الخارجية عن الثقافة (Tbit) هذا ، ووحدة الثقافة لا تعني أن تتطابق كل فئاتها في المعارف والمشاعر والاتجاهات والسلوك واللوان النذوق والاستمتاع . وهذا يعني تنوع الثقافات داخل الثقافة الواحدة تبعا لاعتبارات المهنة ، والجنس ، والموقع الجغرافي والانشطة الاجتماعية ، وفرص التعليم المتاحة لفئات مختلفة داخل الثقافة الواحدة .

وتؤكد الأدبيات الحديثة في التربية ، على ضرورة ربط التعليم العام في أهدافه ومناهجه بالتنمية الثقافية ، واتخاذها وسيلة إلى غاية كبرى ، جماعها تحرير الطاقات العقلية والاجتماعية والوجدانية لكافة من ينظمون في التعليم ، وتطوير قدراتهم على المشاركة الفعالة في تحديد غايات مجتمعاتهم ، وجعلهم قادرين على الاسهام في تحقيق هذه الغايات .

وتتحدث هذه الأدبيات بصورة واسعة ومكثفة ، عن مفهوم التعليم الثقافي أو « السامية الثقافية » (Cultural Literacy) « راجع : Westbury and Purys (eds) 1988 » واستأذن في تأجيل الحديث عن هذا المفهوم الآن ، على أن أفضل القول فيه عند الحديث عن برامج التعليم العام ومناهجه .

وأكتفي هنا بالقول ، أن بعض الأدبيات التربوية الحديثة نسبياً - توشك أن تحصر هذا المفهوم في تعلم « اللغة القومية » . بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية ، ويوصفها - أيضاً - أداة التعلم ووسيلة التعليم ، في كل الأنظمة المعرفية أو مجالات المعرفة التي يتعرض لها الطلاب في التعليم العام (Weinreich 1963) .

وتأسيساً على وجهة النظر هذه ، وفي سبيل تبرير مقولة أن اللغة القومية هي محور التعليم العام ، يقول المتخصصون : إن اللغة القومية تؤدي ثلاث وظائف تعتبر المحور الأساسي في « السامية الثقافية » Kadar-Fulop in Press وذلك على الوجه التالي :

- اللغة وسيلة فعالة في التواصل الثقافي ، إذ من شأن إتقان تعليمها أن يجعل الفرد قادراً على التواصل مع أبناء ثقافته . بصورة يتخطى فيها حدود الزمان والمكان ، وعلى استيعاب التراث الثقافي لأمته في مجالات المعرفة المختلفة . وأداء اللغة هذه الوظيفة على أكمل وجه ، يقتضي أن يتعلم الطلاب في التعليم العام المعايير الثقافية للغة في أنظمتها المختلفة : النظام الصوتي ، والنظام الصرفي ونظام الدلالات ، والقواعد والاجراءات التي تتحكم في التواصل اللغوي الشفهي والتحريري في اللغة القومية .

- إن تعليم اللغة يسهم في تنمية ولاء المتعلمين للثقافة ، ويجعلهم يتقبلون ويقيمون معاييرها ، كما أنه يغرس فيهم الرغبة في الحفاظ على اللغة ، والحرص على تنميتها .

إن تعليم اللغة يؤدي دوراً هاماً في نمو الفرد ، فيجسد أن يتقن الفرد لغته القومية ، وينمي فيه الولاء للغة وثقافتها - فإنه يستطيع أن يستخدم مهاراته اللغوية والعقلية في التفكير المستقل ، وتحسين الذات وهذه الوظيفة - فيما نظن - هي ما قصد إليه « فيجوتسكي » حين قال إن تقدم النمو الفكري للطفل - في الواقع - يبدأ من المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وينتهي بتكوين ذاته ، ويلورثها (Vygotsky 1956) .

ويجدر بنا أن نؤكد أن الاتجاه الذي نتحدث عنه بشأن أن يكون التعليم العام وسيلة الأمة العربية لتأكيد هويتها الثقافية ، لا يعني بآية حال « الانغلاق الثقافي » ، فتاريخ الثقافة العربية - عبر العصور - يؤكد عراقيتها ، كما يؤكد تأثيرها في كثير من الثقافات في أجزاء متباعدة في العالم ، وتأثيرها بهذه الثقافات وقابليتها للتطور والتحديث ، في كل ما يخص الشؤون الدينية المتغيرة في حياة البشر « عبد الحليم ١٩٨٦ » .

كما أن تجديد الهوية الثقافية لا يعني التبعية التربوية ، أو ذوبان ذاتية الثقافة العربية في الثقافات الأخرى تحت شعارات : التجديد أو التحديث أو التطوير أو العصرية ، ولكنه يعني أن تحتفظ الثقافة العربية بخصوصياتها ، وأن

تواكب - في الوقت ذاته - متطلبات التطور المعاصر الذي أحدثه الانفجار المعرفي ، والثورة التقنية ، والثورة في نظم التواصل والمعلومات .

وعما يلفت النظر ويشد الانتباه ، أن يجد المرء في وثائق الدول العربية عن التعليم وتطويره مقولات ، تنصف بالجدوة والحكمة والبلاغة عن دور التعليم في تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية ، وفي بناء الشخصية العربية الإسلامية المعاصرة « مثلاً : سرور ، ١٩٨٧ ، ص ٩٤ : ٩٥ » ومثل هذه المقولات ضروري جداً ، ولكنه غير كاف ، وانتقال ما ترمز إليه المقولات الخاصة بتأكيد الذاتية الثقافية وتجديدها ، - في التعليم العام - من المستوى النظري والفكري إلى مستوى الممارسة والتطبيق العملي يقضي إجراءات كثيرة ، وهذه الإجراءات لم تلق بعد اهتماماً من المسؤولين عن تطوير التعليم العام في البلاد العربية .

نحو صيغة جديدة في سياسة تطوير التعليم العام « من الصيغة الصناعية التقنية إلى الصيغة الثقافية الأيكولوجية »

تزخر أدبيات التربية الحديثة ، بالدعوة إلى تبني صيغة Paradigm جديدة في محاولات تطوير التعليم أو إصلاحه ، وقد أسست الصيغة الجديدة على نتائج دراسات علمية ، أجريت على مؤسسات التعليم « المدارس والجامعات » في الولايات المتحدة الأمريكية بدأت في نهاية عقد الستينيات ، واستمرت خلال عقد السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، وتم نشر نتائج هذه الدراسات ، وبلورة الصيغة التي انبثقت عنها في مصادر كثيرة راجع مثلاً Sarason : 1982, Baldridge and Deal (eds) 1983 Goodlad, (1984).

وسوف نحاول هنا إيجاز المعالم الرئيسية للصيغة التقليدية في تطوير التعليم العام ، والتي توصف بأنها « **الصيغة التقنية الصناعية** » .
Industrial - Technological Paradigm

ثم تنتقل بعد ذلك ، إلى توضيح أساسيات الصيغة الحديثة في تطوير التعليم . تلك الصيغة التي يتعامل فيها مع مؤسسات التعليم على أنها نسق ثقافي إيكولوجي "Culture Ecosystem"

الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم :

تعتمد هذه الصيغة على مجموعة من الافتراضات الأساسية ، في تصور نظام التعليم ، وفي كيفية تطويره أو إصلاحه ، ومن أبرز هذه الافتراضات ما يلي :

١ - تصور التعليم « نظاماً » مطلقاً :

ينظر إلى التعليم في هذه الصيغة على أنه نظام مطلق قوامه : مدخلات "Inputs" - ومخرجات "Outputs" -

وعمليات "Processes". وأن النظرية العامة في تحليل النظم التي طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير نظم المؤسسات العسكرية ، والصناعية ، والتجارية ومؤسسات الخدمات كالمستشفيات « مثلاً » يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة في إصلاح نظام التعليم أو تطويره .

وقد نقل هذا التصور من مجال الصناعة وإدارة الأعمال في أمريكا إلى مجال التعليم ، ونقلت معه إلى التعليم مفاهيم وتنظيمات ثبت نجاحها ميدانياً في مجالات الصناعة وإدارة الأعمال ، ومن أكثر هذه المفاهيم شيوعاً : مفهوم المحاسبية Accountability والتعليم المؤسس على الكفايات (Competency-Based Education) والادارة بالاهداف (Management by Objectives) والادارة العلمية (Scientific Management) ، ونظام التخطيط والبرمجة والميزانية (PPBS) ونظام التوصيل Delivery System .

هذا وقد دلت نتائج الأبحاث الحديثة على فشل هذا التصور ، حيث أكدت أن ممارسات إصلاح التعليم التي تحكمها استراتيجية الموقلة الشائعة في تصور العمل في المصانع والشركات على أنه « مدخلات - عمليات - مخرجات » لم يكتب لها النجاح ، ودعت إلى ضرورة العدول عن الصيغة الصناعية التقنية « في تطوير التعليم (Sirotnik, 1987, pp. 14-62)

وتشير دراسات أخرى إلى خطأ تصور النظام التعليمي على أنه معادل لنظام المصانع ، الذي يتصف بوثاقة الصلة بين مكوناته (well-Coupled System) .

وتؤكد أن نظام التعليم نظام هش ، وأن الصلات بين مكوناته تنسم بالتراخي (Loosely-Coupled System) . وقد فصلت القول في هذا الصدد في دراسة أخرى « عبدالحليم ، ١٩٨٨ ، ٩ - ١٨ » .

٢ - فرض الإصلاح أو التطوير من أعلى :

وتستند الصيغة الصناعية والتقنية « - في تطوير التعليم إلى افتراض ثان ، مغزاه أن إصلاح التعليم يمكن أن نجده في صيغة علوية متسلطة ، وذلك حيث يقوم من هم في قمة السلطة التشريعية أو من هم في قمة السلطة التعليمية أو كلاهما بوضع استراتيجية إصلاح التعليم ، ورسم خطة هذا الإصلاح ، وتحديد إجراءاتها ثم يوجهون مربياتهم للإصلاح في صورة قوانين ولوائح وتعليمات ، إلى من هم في وسط البناء التعليمي ومن هم في قاعدته ، ليقوموا بتنفيذها ويتولى أهل القمة متابعتهم ، ومراقبة أدائهم ومحاسبتهم .

وهكذا تفرض هذه الصيغة ، أن الإصلاح يجب أن يتخذ غودجاً خطياً من أعلى إلى أسفل ، حيث يتولى أهل القمة مهمات تحديد الأهداف ، ووضع الخطط ، وتحديد المهام والأعمال في كافة جوانب العملية التعليمية ويقوم من هم دونهم بتنفيذ ما يفرضه السلطات المركزية .

وتدل الدراسات العالمية المقارنة على فساد هذا الافتراض . وتقرر أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتم بمجرد الأمر والنهي ، حتى في بلد يحكم عسكريا ، ويكون احتمال ذلك أقل في أي بلد حر ومتفتح على العالم . (كوزم ، ترجمة حري وآخريين ، ١٩٨٧ ، ص ٤٧) .

وتؤكد دراسات حديثة أخرى أن فرض سياسة إصلاح التعليم ، قد يؤدي في أفضل الأحوال إلى إصلاح يبطئ . وقد لا يؤدي إلى أي إصلاح إطلاقا . (Goodlad 1984, p. 31)

٣ - النمط الرأسي للعلاقات في مهنة التعليم :

ويتسق مع الافتراضين السابقين ، ويكملها افتراض ثالث تنبأ الصيغة الصناعية التقنية في تطوير التعليم . ومنغزاه أن العلاقات داخل بيئة العمل التربوي ، أصبحت علاقات رأسية تنساب فيها التعليمات والتنظيمات والقواعد والاجراءات من المراكز العليا في السلطة ، إلى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية .

هذا وتؤكد نتائج دراسات كثيرة (Goodlad 1975 Sarason 1982 Goodlad 1984) خطأ هذا الافتراض وتزكي نقيضه ، وهو ضرورة النظر إلى العلاقات في مجالات العمل التربوي المهني على أنها علاقات أفقية ، لا تنال فيها فئة من فئات المعنيين بالتعليم على فئة أخرى ، للمواجهة السياسية والاجتماعية والعلمية أو التكنوقراطية .

هذا بالإضافة الى أن الخطأ الرأسي التسلسلي في العلاقات التربوية ، من شأنه أن يسبب إحباطات كثيرة للمعاملين فعلا في الممارسات التعليمية (الموجهون والمديرون والمعلمون) وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم ، وأن يجفزهم الى مقاومة الاصلاح بوسائل شتى . وقد سوغ هذا الوضع لبعض الباحثين ان يصف ثقافة المدرسة بأنها ثقافة تتسم بالمقاومة ، حيث لم يجدوا دليلا كافيا على أن المعلمين لديهم حتى مجرد الرغبة في الاصلاح الذي تفرضه السلطات العليا في قمة العمل التربوي ، سواء أكان ذلك الاصلاح موجها الى إعادة تركيب بنية التعليم ، او الى أحداث تغييرات في طرق التعليم داخل الفصول الدراسية . (Heckman, 1988, p. 66)

وهذا الموقف تعبر عنه رسالة معلم مصري نشرت في صحيفة الأهرام القاهرية يوم ١٩٨٨/٣/٩ تحت عنوان « مجرد رأي » الذي يجرد صلاح متصرف يقول المعلم في رسالته استجابة لما يحاول وزير التعليم في مصر فرضه من اصلاحات .

« أنا أرى أن السيد الوزير يفكر بطريقة استغرافية واسترقراطية ابعد ما تكون عن جوهر العملية التعليمية » .

واختتم الحديث عن هذا الافتراض الذي تنظم فيه العلاقات داخل العمل التربوي بصورة رأسية بتأكيد أنه مجاف لمجرد الفهم العام ، ولنمط العلاقات السائد في تطوير مهن أخرى كالطب والهندسة ، وأنه يميل لنتائج بحوث كثيرة أجريت في مجالات مثل : التخطيط للتغيير ، وسيكولوجية التغيير ، وإدارة التغيير ، وسيكولوجية الجماعات بعامه والمهنية منها وبخاصة والتربوية منها بصورة اخص .

وتقضي واجبات الأمانة العلمية والمهنية ان لاؤكد ان الصيغة الصناعية - التقنية « في تطوير التعليم ، هي الصيغة المعتمدة في المحاولات الجارية لاصلاح التعليم في بعض البلاد العربية (الأردن ومصر والكويت) . وذلك على النحو الذي أوضحته في مكان آخر (عبدالحميد ، ١٩٨٨ ، ص ٩ - ١٩) .

« الصيغة » الثقافية « - الأيكولوجية »

نشأت هذه الصيغة نتيجة لدراسات استمرت سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية ، بدأت منذ اواخر عقد الستينيات في القرن الحالي وحشد لها عدد كبير من المفكرين والباحثين . وكانت بؤرة الاهتمام في هذه الدراسات ، هي معرفة طبيعة النشاط التعليمي الذي تنهض به المدارس والجامعات ، والكشف عن القوى والمتغيرات المختلفة التي تشكل هذا النشاط ، وتقدير مدى فاعلية كل منها . وأجريت الدراسات في الأعم الأغلب - تحت عنوان Study of Schooling . وهذا يعني ان هذه الدراسات عمدت في دراسة التعليم ، الى المواقع العملية التي يتم فيها التعلم (المدارس) وتفترض في هذه الدراسات-ضمنيا- أن كافة الهيئات الأخرى المعنية بالتعليم ، سواء في الحكومة الاتحادية ، أو في حكومة الولايات أو في المناطق والأقسام التعليمية - أقول افترض في هذه الدراسات ان كل هذه الهيئات ، والأجهزة تؤدي خدمات داعمة للوظائف التي تقوم بها المدارس ، وأن الأثر الحقيقي لجهود هذه الهيئات - سواء أكان أثرها إيجابيا أو سلبيا - يمكن التعرف عليه ، من خلال دراسة العمليات التي تجري في المدارس ذاتها . وأسفرت الدراسات عن وصف المدرسة والمدارس بأنها « نسق ثقافي إيكولوجي » وذلك على النحو الذي سنوضحه .

ويجدد بنا أن نبدأ بالإشارة الى أن تصور المدارس على أنها نسق ثقافي إيكولوجي « يناقض بصورة حاسمة - في افتراضاته الأساسية ، وفي كافة الوجوه والإجراءات التي ينبني اتخاذها لتطوير التعليم - الصيغة « الصناعية - التقنية » التي أسلفنا الحديث عنها ، والتي تعتمد في تطوير التعليم على مقولة النظرية العامة للنظم (مدخلات - عمليات - مخرجات) .

لقد استخدم أسلوب تحليل النظم في مجالات التربية منذ منتصف الستينيات في القرن الحالي ، وكان مؤلف الدراسة الحالية أول من وظف هذا الأسلوب في محاولة لتطوير « نموذج لنظرية المنهج وممارسته » (Abdel-Halim ، 1965) .

واستخدم هذا الأسلوب - أيضا - في الدراسة العالمية المقارنة التي قام بها « فيليب هـ كومز » ونشرت تحت عنوان « أزمة التعليم في عالمنا المعاصر : تحليل منظومي » عام ١٩٦٨ ونشرت ترجمتها العربية (كاظم وجابر ، ١٩٧١) . وتجدر الإشارة الى أن « كومز » قد عدل عن استخدام أسلوب تحليل النظم في دراسة تالية أعدها ١٩٨٥ ، وتم نشر ترجمتها العربية تحت عنوان « أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات (ترجمة حربي وآخرين ، ١٩٨٧) ، ووصف « كومز » أسلوب تحليل النظم الذي استخدم في دراسته الأولى ، بأنه أسلوب كانت له جاذبيته الخاصة آنذاك ، وأنه قد

(٣) تزامن مع جهد المؤلف . آنذاك - حاجت كندا James B. Macdonald تحت عنوان : Curriculum Theory : في اجتماع عقد لأساتذة التامج (للورندا ، ١٣ ابريل سنة ١٩٦٤) .

وجه إليه نقد كبير ، من قطاعات مختلفة من المهتمين بالتعليم سواء في الدول الغربية الرأسمالية وخاصة الأكاديميين أنصار اليسار الجديد في الولايات المتحدة ، أو الدول ذات الأنظمة الشيوعية والأشتركية .

وأوجز فاقول إن الصيغة « الصناعية - التقنية » في تطوير التعليم قد أصبحت تمثل فكراً تروبياً متخلفاً ، وأن هناك دعوات ملحة إلى ضرورة التحول عن هذه الصيغة إلى الصيغة الجديدة ، التي ينظر فيها إلى مدارس التعليم على أنها « نسق ثقافي أيكولوجي » .

ووصف المدرسة أو المدارس في هذه الصيغة بأنها « نسق » يعني أنها تمثل منظومة معقدة ، تتعدد مكوناتها ، وتختلف وظائفها ، وتبين العمليات الداخلة فيها ، وأنها برغم هذه التعقيدات قابلة للفهم والتحليل والتشخيص والتطوير ، فهي إذن « نظام » نعم ، ولكنه نظام ليس مماثلاً لنظام المصانع والمؤسسات الاقتصادية والتجارية .

ولهذا جاء الوصف الثاني « ثقافي » فماذا يعني هذا الوصف ؟

هذا الوصف يعني ، أن المدارس في كل بلد من بلاد العالم تمثل ثقافة ، وهذه الثقافة تميز المدارس في الصين عن المدارس في اليابان أو في أمريكا أو في مصر وأن كل مدرسة في أي بلد ، تمثل ثقافة خاصة بها . وإن اتفقت مع المدارس الأخرى في الهياكل النظرية العامة ، كالتباعد والمعامل والمناهج ونوعية المدرسين . كيف ؟

إن وصف المدرسة ، أي مدرسة ، بأنها « ثقافة » يعني أن مجموعة البشر في هذه المدرسة (الطلاب والمعلمون) لديهم مجموعة من : المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات ، والاهتمامات والمعارف ، ووجهات النظر ، والمبادئ والفكر في العمل . وأن هذه المنظومة الثقافية (إن شئت) هي التي تدفع هؤلاء البشر إلى البهوض بأعمال بذاتها ، والعزوف عن أعمال أخرى ، وتقبل بعض الأفكار والتحمس لها ، ويرفض بعض الأفكار ومقاومتها . واستناداً إلى هذه الفحولة ، كان وصف المدرسة والمدارس بأنها نظام « ثقافي » وأن تطويرها لا يمكن أن يتم إلا إذا فهمت ثقافتها فهماً حقيقياً . وفي عبارة أخرى نقول أن الخطوة الأولى في إصلاح التعليم ، هي محاولة إحداث تغيير في ثقافة المدرسة بوسائل شتى سنشير إليها في مكان تال - ونكتفي هنا بالقول إن الفرض والإملاء والهيمنة وسائل غير مجدية في تغيير هذه الثقافة .

وننتقل الآن إلى الوصف الثالث « أيكولوجي » لنقول أنه يعني أن كل مدرسة تمثل في بيئة طبيعية ، وتكتنفها بيئة اجتماعية ، وأن مكونات هذه البيئة بشقيها تؤثر سلباً وإيجاباً في التوقعات من المدرسة وعلى أداء العاملين في المدرسة ، وتعني بهم الطلاب والمعلمين ، وتضم هذه البيئة الطبيعية - الاجتماعية ، متغيرات ذات أثر في إنجازات العاملين فيها من أبرزها : الموقع الجغرافي للمدرسة ومبانيها وإمكاناتها وتجهيزاتها ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي إليها التلاميذ ، وحجم المدرسة ، ومدى الدعم الذي تلقاه المدرسة من مجتمعها المحلي بعمامة ومن مؤسسات الخدمات فيه بخاصة .

فمدارس الكفور والعزب في ريف مصر (مثلاً) تختلف في هذه السمة عن مدارس العاصمة ، والمدارس في البادية تختلف عن مدارس الحضر ، والمدارس في المدن الساحلية تختلف عن نظيراتها في المدن غير الساحلية ، والمدارس في المجتمعات الحديثة ومواقع استصلاح الأراضي تختلف عن المدارس في المواقع القديمة المستقرة وهكذا .

ولا يحسن أحد من القراء أن الأوصاف الثلاثة التي توضع بها الصيغة الجديدة التي تدعو إلى بنيتها في تطوير التعليم ، هي افرازات لفكر نظري محض ، وإنما هي نتائج لملاحظات وفحوص علمية تعددت فيها أدوات البحث ، وأجريت في الواقع العملي لحركة التعليم في المدارس ، ثم حولتها عقول حادة وجادة ومخلصة وأمينة إلى المستوى المعرفي الذي عرضناه ، والذي يمكن اتخاذه دليلاً للعاملين على تطوير التعليم في البلاد العربية .

ولن يسمح سياق هذه الدراسة ، بإيراد أمثلة كثيرة لنتائج البحوث التي أدت إلى افراز هذه الصيغة في التعليم في المدارس نسق ثقافي أيكولوجي . وقد يكون كافياً أن أعرض بعض النتائج لدراسة استمرت عدة سنوات تحت عنوان Study of Schooling قادها وأشرف عليها واحد من أبرز رجال التربية في أمريكا ، وأكثرهم شهرة ، وأغزروهم خبرة بالقضايا الجدلية في شؤون التعليم هو « John I. Goodlad » .

أجريت الدراسة على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والثانوية ، اختيرت من أقاليم مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، واختلفت المدارس من حيث الحجم ، ومن حيث المستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسر التي ينتمي إليها الطلاب - وشملت الدراسة ١٠١٦ فصلاً دراسياً ، ضمت ١٧١٦٣ طالباً ، واستقطبت فيها - بطرق شتى - آراء ١٣٥٠ معلماً ومعلمة ، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من آباء الطلاب ، وأمهاتهم .

ونشرت نتائجها تباعاً ، في تقارير فنية بلغ مجموعها خمسة وثلاثين تقريراً ثم صدر بشأنها كتاب شامل (Goodlad, 1984) .

وفيما يلي نعرض بعض نتائج الدراسة كما أشير إليها في بعض المصادر المتعلقة بها (Goodlad, 1984, Ch. 8) . Heckman, 1988, pp. 63-78) .

هناك أوجه شبه كثيرة بين المدارس من حيث المظهر المادي العام ، وذلك على النحو المائل في المظهر العام المشترك لمؤسسات الخدمات كمكاتب البريد والمستشفيات . - هناك أوجه كبيرة من الشبه في المدارس بين المناهج والكتب والتنظيم المدرسي ومارسات التعليم .

• عند تصنيف المدارس إلى مدارس جيدة في أدائها - بصفة عامة - ومدارس ضعيفة في أدائها اتضح أن المدارس الجيدة هي المدارس التي تنصف بالصفات التالية : -

• المدارس التي أتاحت لها قيادة إدارية رشيدة ، تنصف بالقدرة على معالجة ألوان الصراع التي تنشأ بين المعلمين والإدارة ، أو بين المعلمين بعضهم بعضاً أو بين المعلمين والطلاب ، أو بين الطلاب بعضهم بعضاً بطريقة إنسانية ديمقراطية .

• المدارس التي تخرص إدارتها على إتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات لمناقشة المشكلات التي تخص المدرسة ، والإسهام في اتخاذ القرارات وفي تنظيم أعمال المدرسة .

• مدارس يحرص فيها مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس ، على أن يسود فيها جو من الاحترام والمودة والثقة المتبادلة ، ويسعى كل فرد فيها الى طلب العون من الآخرين دون حرج ، وفي عبارة أخرى قيل أنها المدارس التي يبدو فيها الشعور بالتضامن والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضا ، وبينهم وبين الطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا .

• المدارس التي تلتزم في انجاز أعمالها بوضع نظام لأولويات العمل فيها ، يسهم فيه كل أعضاء هيئة التدريس ، ثم يلتزمون به ، بحيث لا يجوز الانتقال الى مجال من مجالات العمل إلا بعد إنجاز ما هو أهم منه في ترتيب الأسبقيات .

• المدارس التي تزيد فيها العناية بالمناهج الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية ومناسبات الترفيه .

• المدارس التي تزداد فيها الصلات بين المدرسة والأسر التي ينتمي اليها الطلاب ، وتستغل هذه الصلات بطريقة علمية منتظمة .

• المدارس صغيرة الحجم ، من حيث عدد الطلاب المقيدين فيها ، سواء أكانت في الريف أو في المدن أو في الضواحي . هذا ، والنمط العام الذي كشفت عنه الدراسة بالنسبة للمدارس ضحيفة الأداء - بوجه عام - يصفها بأنها مدارس تنسم بالسماوات التالية مجتمعة : مدارس المدن ، ذات الحجم الكبير (مقبلا بعدد الطلاب المقيدين فيها) ويتمي معظم طلابها الى الأقليات التي تعيش في أمريكا ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستواها الاقتصادي - الاجتماعي والتعليمي .

هذا ونجد الإشارة الى أن نتائج هذه الدراسة ، أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي : السن ، ومستوى التعليم ، والتوجه السياسي ، والجنس ، وعدد السنوات التي قضاها المعلم أو المعلمة في مهنة التدريس ، ليست عوامل حاكمية في تمييز المدارس التي وصفت بأنها جيدة الأداء ، والمدارس التي وصفت بأنها ضعيفة الأداء .

نعتقد أن فيها قدمناه هنا من نتائج الدراسة ، ما يؤكد الفعولة التي بنيت عليها الصيغة الجديدة التي ندعو إليها في فهم طبيعة عمل المدارس ، وهي أن المدارس ، وأن تشابهت في مبادئها ومناهجها ، ومارسات التعليم فيها تختلف في ثقافتها ، وأن العناصر المختلفة لهذه الثقافة ذات أثر كبير في مستوى أداء المدرسة . ونأسي على هذا نقول : إن عملية تطوير التعليم في البلاد العربية ينبغي أن تتحول من الصيغة « الصناعية » التقنية « الغالبة الى صيغة جديدة ، جوهرها أن مدارس التعليم تمثل نطاقيًا أيكولوجيا .

هذا ، والسؤال الذي يتبادر الى الذهن الآن هو كيف يسار الى هذا التحول ؟ ونجيب عنه في الجزء التالي : -

الافتراضات الأساسية في الصيغة الجديدة ومقتضياتها في تطوير التعليم :

تستند الصيغة الجديدة في تطوير التعليم الى مسلمة فكرية أساسية ، وهذه المسلمة مقتضيات عملية في اجراءات التطوير . وسوف أحاول فيما يلي ، وفي عبارات مكثفة جدا ايراد هذه المسلمة ، ومقتضيات كل منها

● التعليم ومهنة التعليم :

التعليم الذي تهض به المدارس ليس علما منضبطا على النحو المائل في بعض أنظمة المعرفة كالرياضيات أو الفيزياء أو الجغرافيا ، ولكنه علم بمعنى آخر فهو علم يسمى الى طائفة أخرى من العلوم ، يطلق عليها جميعا مصطلح علوم الأداء Praxiology وتشمل : التعليم والطب والزراعة والهندسة والتمريض . وتختلف علوم الأداء عن غيرها من العلوم البحتة في أنها تقوم على دعائمين لا تنفصل أحدهما عن الأخرى ، الدعامة الأولى : معرفة نظرية تتمثل في قوانين كل علم ومبادئ ونظرياته ، والدعامة الثانية : ممارسات في الواقع العملي ، تجري على هدى من المعارف النظرية بهدف اختبار مدى صدق هذه المعارف النظرية ، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي شرع الفكر الفطري من أجلها ، وتؤدي هذه الممارسات الى نتائج يستفاد بها في تحديد مدى مصداقية الفكر النظري ، او تعديل بعض جوانبه ، او تصحيحها او اثبات بطلانها .

وفي عبارة أخرى أقول : إن علوم الأداء - والتعليم واحد منها - تعني بوصف الأداء الأمثل لتحقيق غايات معينة ، وأنها علوم يلتزم فيها الفكر مع العمل ، وتلتزم فيها النظرية بالتطبيق ، ويدون هذا الالتحام وكذلك الالتزام فان نظريات العلم تنقسم بالعقم ، والممارسة تنقسم بالمشاغبة .

فالتربية واعني بها هنا التربية المقصودة - أو التعليم علم أداء ، ترفده معارف نظرية من علوم شتى : كالسياسة ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والاثروبولوجي وعلم النفس ، وعلم التواصل ، والعلوم الطبيعية والحيوية ونحوها ، وتوظف هذه المعارف في التعامل الفعلي مع ظواهر تربوية كثيرة تشير إليها مصطلحات مثل : التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، والمناهج ، وطرق التعليم ووسائل التقويم ، والامتحانات .

والوقوف في التعامل مع هذه الظواهر عند المستوى النظري فحسب « هرطقة » لا تفني ، والتعامل الفعلي مع هذه الظواهر دون أسانيد نظرية تدعم العمل وتحدد اتجاهاته وضوابطه ، عمل يجري في اطار المحاولة والخطأ . وكلاهما النظر الخالص ، والممارسة غير الموجهة - أمر يتجاوزوه الوضع الراهن لعلوم الأداء جميعها ، وتجاوزته متطلبات العمل المهني .

وأعتقد ان علم الأداء الذي رسمت به التعليم هنا ، هو ما نصعد اليه « ابن خلدون » حين قال « تعليم العلم من جملة الصنائع » وحين عرف الصناعة بقوله : « أعلم أن الصناعة ملكة في امر عملي فكري » . (ابن خلدون ، . . . ، ص ٥٣٣) .

واللتحام الفكر بالعمل في علوم الأداء ، هو ما تحدث عنه جمال الدين الأفغاني في « خاطراته » حيث يقول :

« كل شهود (مشاهدة أو ملاحظة) يحدث فكرا ، وكل فكر يكون له اثر في داعية (واقعة) يدعو اليها ، وعن كل داعية ينشأ عمل ، ثم يعود من العمل الى الفكر ، دور يتسلسل ، ولا ينقطع الانفعال بين « الأعمال » والافكار ما دامت الأرواح في الاجساد ، وكل قبيل هو للاخر عماد ، آخر الفكر أول العمل ، وأول العمل آخر الفكر (الأفغاني ، ١٩٣١ ، ص ٣٢٢) .

والتعليم « مهنة » يتوفر على العمل فيها فئات من العاملين في مستويات مختلفة : أعضاء هيئات التعليم في الجامعات وفي مراكز البحث العلمي المعنية بالتعليم ، والعاملون في الوزارات المركزية للتربية والتعليم ، والعاملون في مناطق التعليم والموجهون التربويون والمعلمون في المدارس . وهكذا .

والغاية العليا للجهود التي تبذلها كل هذه الفئات ، هو ما تحققه عمليات التعلم والتعليم التي تتم داخل المدارس في المعلمين انفسهم ، سواء في ذلك ما يتصل منها بالجانب المعرفي والعقلي ، وما يتصل بالجانب الوجداني والعاطفي ، وما يتصل بمهارات الأداء المختلفة ، وما يتصل بأنماط السلوك الاجتماعي والتسليم بهذه الغاية العليا ، يجعلنا نقول ان التحليل النهائي لكل ما يبذل في التعليم من جهود تضطلع بها فئات مختلفة يجعلنا نقول : ان العوامل الحاكمة في تحديد مدى جودة النتائج النهائي للتعليم ، هي المتغيرات أو العوامل ذات الأثر الفعال في المدرسة : تنظيماتها ، وأنشطة التعلم والتعليم فيها وما يسود فيها من علاقات ، وما يقوم بينها وبين المجتمع المحلي الذي تتجذره من تفاعلات . فالمدرسة اذن هي القلب النابض في جسم التعليم ، وعليها تتوقف سلامة هذا الجسم أو اعتلاله .

ومن هنا ، فان الصيغة الجديدة في تطوير التعليم بوصفه « نسقا ثقافيا إيكولوجيا » تؤكد على مسلمتين اساسيتين : اولاهما : ان تطوير التعليم عمل مهني ، ولا يجوز في ضوء اعراف المهنة وأخلاقياتها ، أن تستبد به فئة من الفئات المهنية المعنية في غياب الفئات الأخرى ذات الأثر الفعال في التعليم ، وأعني بهم المعلمين ، والموجهين ، وثانية المسلمين هي : أن التطوير يجب ان يتوجه مباشرة الى القلب النابض في جسم العمل التعليمي « وهو المدارس » وبده التطوير في أطراف هذا الجسم مضحية للوقت والجهد والمال ، وبجفاف لما أسفرت عنه بحوث علمية كثيرة .

سياسة التطوير واجراءاتها :

تعتمد الصيغة « الصناعية - التقنية » في تطوير التعليم ، على ان ترتبط سياسة التطوير وقيادته بمواقع السلطة في النظام التعليمي ، وهي في البلاد العربية (مصر مثلا) ممثلة في وزير التعليم والمجالس العليا ، وفي لجنة التعليم بمجلس الشعب ، وفي لجنة التعليم داخل الحزب الحاكم « الوطني الديمقراطي » وتلك هي الصيغة المعتمدة في تطوير المنشآت الصناعية والعسكرية ، والتي تسندها مقولة شائعة اشتقت من مجالات أخرى غير مجال التعليم تصاغ في شعار لفظي هو « مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ » .

وتؤكد الدراسات الحديثة ، خطأ أعمال هذه المقولة في اصلاح التعليم (راجع Hall and Loucks, 1982, p. 134) وذلك حيث تشير دراسات مكثفة لعملية التغيير في التعليم ، الى عدم جدوى سياسة التطوير التي تعتمد على هذه المقولة ، وذلك حيث اتضح ان هناك ثغرة واسعة بين المبادرات التي يقوم بها واضعو السياسة وبين وقائع الحياة العملية في المدارس ، وتمثل هذه الثغرة الواسعة في ان كلا الفريقين (واضعي السياسة والممارسين للتعليم) ليس لديه تصور كاف ودقيق لما يعمله الفريق الآخر ، ولا للعالم الذي يعمل فيه ، فواضعو السياسة كلما صعدوا في مدارج السلطة التعليمية يتزايد بعمدهم عن المدارس ، وليس هذا البعد قاصرا على البعد الجغرافي المكاني ، ولكنه بعد في الرؤية ، وبعد في تصور مناخ العمل في المدارس ، وفي معرفة القيود والمحددات « الثقافية - الأيكولوجية » التي يفرضها الواقع الفعلي في بيئة المدرسة .

إن بعض واضعي سياسات التعليم واستراتيجيات تطويره ، خبرتهم بشئون التعليم وخاصة بالمواقف التي تجابه المعلمين ومديري المدارس - محدودة ، وبعض آخر منهم لديه خبرة ، ولكنها خبرة قديمة مضى عليها وقت طويل وتجاوزها الواقع الفعلي في التعليم الآن ، بسبب تحولات كثيرة تحدث في المجتمع وتؤثر في التعليم ، ففي مصر (مثلاً) حدثت تحولات شتى في عقد السبعينيات من هذا القرن ، لعل من أبرزها : التحول الذي حدث في نظام القيم ومعايير السلوك ، ، مصاحبا لفترة الانفتاح الاقتصادي في عهد الرئيس الراحل انور السادات . وكان لا بد ان يحدث اثره في القيم والمعايير لدى الطلاب والمعلمين والمديرين على سواء ، والتحول المائل في التضخم السكاني وماله من اثر في كثافة الفصول الدراسية ، وتعدد الفترات ، ومنها أيضا الازمة الاقتصادية واثراها في الامكانات المادية والبشرية - المتاحة للتعليم ومصادر التعلم .

ان اتساع الثغرة بين واضعي سياسة التطوير والممارسين يجعل التواصل بينهما امرا لا يمكن تصوره . ونتيجة لانقطاع التواصل فاننا نتوقع ألا تحدث سياسة التطوير المقروضة النتائج التي يتصورها واضعو السياسة .

والبدائل التي تقدمها الصيغة الجديدة التي نصف التعليم فيها بأنه « نسق ثقافي إيكولوجي » ، تحتم أن يكون التحول من الصيغة « الصناعية التقنية » في تطوير التعليم الى الصيغة الجديدة متمثلا فيما يلي :-

راجع (Sirotnik 1985, 1987, pp. 41-62 and Goodlad 1977-pp. 1-19)

• أن يستبدل بالتطوير الخطي الذي يفرضه من هم في مواقع السلطة ، من أعلى الى أسفل ، سياسة للتطوير تكون القيادة فيها لأهل المعرفة العلمية المنضبطة بشؤون التعليم وذوي الخبرات العميقة في مجالاته ، وهؤلاء يمثلون فئات تحتل مواقع مختلفة في بيئة التعليم ، ومن هذه الفئات بعض من يمثلون المواقع العليا في السلطة التعليمية ، وأساتذة الجامعات أصحاب المؤهلات العلمية والخبرات العملية في مجالات السياسة والاقتصاد وعلوم الاجتماع وعلوم التربية والأعلام وبعض العاملين في المناطق : الموجهون والمعلمون .

وليس في هذه المقولة مصادرة على المبادرات التي يمكن ان يبدأ بها من هم في مواقع السلطة التعليمية ، فنلك المبادرات من حقهم وواجب عليهم ، ولكنها تعني وبصورة واضحة ألا يحسب من هم في مواقع السلطة السياسية اهمهم وحدهم هم القادرون على تحديد أهداف التطوير ، ورسم توجهاته ، والتسليم بهذا يعني ان تكون مبادراتهم مجرد فروض قابلة للمناقشة من كافة من يعينهم أمر التعليم وقابلة للتعديل ، والتصحيح والحذف والاضافة ، والرفض .

• يستبدل بالقوانين والتعليمات والقواعد واللوائح التي تصدرها السلطة المركزية في شأن تطوير نظام التعليم وتحسين ممارساته صور شتى من ألوان التفاعل ، وتبادل وجهات النظر ، والحوار الديمقراطي الجاد بين كافة الفئات المعنية بأمر التعليم في مستويات مختلفة .

• وبدلا من الاصرار « البيروقراطي » في الصيغة « الصناعية التقنية » على إتباع القواعد والتعليمات ، وفرض ذلك بصورة « ديكتاتورية » على أناس لم تنتج لهم فرصة فهم ماهية التطوير ولا استيعاب دواعيه ، فان دعاة الصيغة الجديدة

في تطوير التعليم ، يرون ضرورة أن تزداد المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم ، للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تمس حياتهم ويتصل بممارساتهم .

• يستبدل بمراقبة الأداء ، والمتابعة والمحاسبة في الصيغة « الصناعية - التقنية » للتطوير مايلي : -

أ - افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحسن التصرف في العاملين بمستوياتهم المختلفة .

ب - توزيع لمسئوليات العمل يتفق عليه بين المهنيين ويتولى كل فرد وكل فريق النهوض بالمسئوليات التي يعهد بها اليه .

وبهذا يحل مفهوم المسؤولية في التطوير بديلا لمفهوم المحاسبة .

ج - اشعار كافة المشاركين في التطوير بالتوقعات التي يرجى ان ينجزوها سواء في ذلك نوع هذه التوقعات ، ودرجة كل منها .

د - اتاحة حرية كافية للعاملين في مجال تطوير التعليم في نطاق ما يتفق عليه بالنسبة لتوزيع للمسئوليات المطلوبة للتطوير ، ويتوقع مع هذه الحرية وقوع بعض الأخطاء التي يجب ان يتيح وقوعها فرصة مناقشتها ، واتخاذها وسيلة لتعليم من وقعوا فيها ، ورفعأقلامهم .

اجراءات عملية في تنفيذ الصيغة الجديدة :

هذا ، ويحدد بنا ان نشير هنا الى بعض الاجراءات العملية التي اتبعت في تنفيذ الصيغة الجديدة لتطوير التعليم (Heckman, 1987 pp. 3-77) .

١ - اذا كانت الصيغة تركز على أن تكون المدرسة هي الوحدة الأساسية التي يجب أن تنتج عنها عمليات التطوير ، فان هذا لا يعني أن يشكل فريق عمل كامل لتطوير كل مدرسة على حدة ، لأن هذا عمل فوق ما تحتمله طاقة أنظمة التعليم التي تضم أعدادا كبيرة من المدارس في مراحل التعليم المختلفة .

٢ - أمكن تنفيذ هذه الصيغة عن طريق استراتيجية تم تطويرها في جنوب ولاية كاليفورنيا بصورة تعاونية ، ضمت اثني عشر قسما تعليميا ، وثلاث كليات متوسطة ، وأربعة مكاتب إقليمية لإدارة التعليم وجامعة جنوب كاليفورنيا .

وإستهدفت هذه الاستراتيجية أحداث التطوير في أربعة مجالات هي :-

أ - تطوير المنتج .

ب - تقنيات التعليم .

ج - سياسة الولاية وسياسة المحليات في التعليم .

د - إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتدريبهم في أثناء الخدمة .

وقد حرص المشاركون في الاستراتيجية على تطوير عملية للبحث (aprocess of inquiry) في كل مدرسة من المدارس المشاركة ، واتسمت عملية البحث هذه بالخصائص التالية :-

يبدأ المعلمون بوصف الأعمال التي يقومون بها في الجوانب المختلفة لعملهم اليومي ، فدارسو الرياضيات - مثلاً - يصفون الطرق التي يتبعونها في التدريس وأنشطة التعليم التي يقوم بها الطلاب ، والمواد التعليمية المختلفة التي يستخدمونها . وتؤدي هذه الأوصاف إلى إبراز بعض المعلومات والمعارف التي لا يتحدث عنها المعلمون عادة .

يتناقش المعلمون - مجتمعين - الأسباب والدوافع التي شكلت ممارستهم على النحو الذي وصفوه ، ويتم هذا بطريقة تكشف عن الأفكار والمعتقدات والقيم التي تتحكم في الممارسات التي درجوا عليها ، وما يقابلها من ممارسات بديلة بقاوموها ، وذلك حيث تثار تساؤلات مثل : لماذا يقضي الطلاب ٥٠ دقيقة في حل التمرينات الرياضية ؟

ما القيم والمبادئ التي تحكم مثل هذا النشاط ؟ وما هي البدائل ؟

• وفي محاولة للإجابة عن مثل التساؤلات السابقة يستثمر المعلمون بعض الشك في ممارستهم ، ويكتشفون بصورة واضحة ، المعتقدات التي أسست عليها هذه الممارسات ومنها مثلاً أن الممارسة والتكرار يؤديان إلى الإتقان . وهنا يتم التساؤل : هل تدهم نتائج البحث العلمي مقولة أن التكرار يؤدي إلى الإتقان ؟ وهكذا يستثمر المعلمون أن ممارستهم تحيط بها شكوك وتساؤلات ، ويسعون بأنفسهم وبمعاونة المختصين إلى مصادر جديدة للمعرفة تتصل بالتعليم ، والنمو العقلي ، وتعليم الرياضيات في الصفوف المختلفة .

شروط يجب توفرها :

هذا ، وثمة شروط يجب أن تتوفر لإنجاح الأعمال اللازمة لتطوير التعليم وفقاً للصيغة الجديدة أهمها ما يلي :

١ - ضرورة وجود « آليات Mechanisms تعاون على التجديد والتطوير في المؤسسات الأخرى غير المدرسة (الكلية المتوسطة - إدارة التعليم ، كلية التربية والأقسام المتخصصة في الجامعة) . وتتركز هذه الآليات فيما يمكن أن يسمى « المركز الرئيسي لشبكة التطوير » .

٢ - وتقوم هذه الآلية بتلبية احتياجات التطوير وتقديم البدائل ، واقتراح الحلول كلما طلب منها ذلك ، أي أنها ، تقدم المشورة فحسب ، ولكنها لا تفرض بديلاً أو حلاً أو مشروهاً . بل تلتزم بمهمة الاستشاريين .

٣ - أن يكون للمركز الرئيسي لشبكة التطوير وحدات فرعية ، تقدم كل منها عدداً من المدارس توفيراً للوقت والجهد ، وتحرص كل وحدة فرعية على تنظيم لقاءات شهرية أو نصف شهرية لممثلي الفئات المختلفة العاملة في المدارس والفئات ذات الصلة بها ، وهذا يعني أنه ليس من الضروري أن يشارك كل فرد في كل فئة في كل لقاء . ويجب أن تحرص الوحدة على أن يضم كل لقاء أو جلسة عمل ممثلين لمن يعينهم أمر القضايا والمشكلات التي ستناقش في كل لقاء ؛ فغاية يضم اللقاء ممثلين لإدارة التعليم في الإقليم وممثلين لنظام المدارس ومديرها ، ومرة أخرى يلتقي نظام المدارس الثانوية ، ومرة

ثالثة يكون اللقاء بين ممثلين لمعلمي مادة معينة من المرحلة الابتدائية والثانوية ، وقد يقتصر اللقاء على معلمي مادة واحدة في مرحلة معينة وهكذا .

٣ - أن يستيقن جميع المشاركين في التطوير أن عملية التطوير ذاتها لا يمكن أن تحدث في اللقاءات الجمعية ، وأن الغرض من هذه اللقاءات هو فهم الأوضاع القائمة في المدارس وتشخيصها ، ومناقشة المفاهيم وبدائل الممارسات التي يمكن أن تدعم التطوير . أما التطوير ذاته فعملية يجب أن تنض بها كل مدرسة من خلال جهد جماعي تسهم فيه إدارة المدرسة والمعلمون ومجالس الآباء والهيئات المحلية المحيطة بالمدرسة . وهكذا يمكن أن تقوم كل مدرسة بتجديد ذاتها وبصورة مستمرة .

بعض الاتجاهات الحديثة في برامج التعليم العام ومناهجه :

قدما - قبالا - أن الغاية النهائية والهدف الاسمي للتعليم العام يجب أن يكون « تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها » وبلوغ هذه الغاية ، يقتضي أن تنظم برامج التعليم Programs ومناهجه Curricula بصورة تجعل التعليم أداة فعالة في تحقيقها .

ولعل من المفيد أن نذكر أن العلاقة بين البرنامج والمنهج - في رأينا - هي علاقة العام بالخاص ، فالبرنامج أعم من المنهج وذلك حيث يشير مصطلح البرنامج إلى المخطط العام الذي يوضع - عادة - في وقت سابق على عمليتي « التعلم والتدريس » في مرحلة ما من مراحل التعليم . هذا هو أصل الكلمة في اللغة اليونانية القديمة Programma ومنه أخذت الكلمة الفرنسية Prographein ومعناها (تكتب = graphein + مقدما = Pro) ويشمل البرنامج - عادة - مكونات عديدة منها مثلا : تحديد متطلبات القبول في المدرسة ، وإدارة المدرسة ، وتنظيمات العاملين فيها - أساتذة وطلابا - والمناهج ، ونظم الامتحانات ومواعيدها ، والجداول المدرسي وتنظيم علاقة المدرسة بالبيئة التي تحدها ونحو ذلك .

إن الخلط بين المصطلحين ينشأ - عادة - بسبب أن ما يشير إليه كل منهما يقع في نطاق المدرسة أو يتصل بها ، وبسبب التلازم بين الخاص والعام في المواقف المدرسية ، فالمنهج (وهو الخاص) له متطلبات في الإدارة ، وفي تنظيم الطلاب وفي الإمتحانات . ولذا فسوف نجعل حديثنا في هذا الجزء من الدراسة عاما ، يشمل البرنامج والمنهج معا على نحو ما ، استنادا إلى أن المنهج هو قلب العملية التربوية ، وأن ما عداه يعتبر خدمات داعمة له كالإدارة المدرسية مثلا ، أو مكوناته من مواد على المنهج كالاختبارات والامتحانات .

وسوف نعرض في هذا الجزء من الدراسة عددا من القضايا الجدلية في شأن مناهج التعليم العام ، ونقرن الحديث عن كل قضية بما نراه اتجاهها حديثا يجب الأخذ به في التعليم العام .

* تعريف المنهج :

تزرع أديبات التربية بتعريفات شتى للمنهج ، ويتوسع بعض هذه التعريفات في تصور المنهج بطريقة تجعل المصطلح مرادفا لمفهوم التربية ، وذلك مثل ما يلي :

✱ المنهج مجموع الخبرات التربوية - الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية - التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية (سرحان وكامل ، ١٩٦٩ ، ص ٧) .

ونأخذ على هذا التعريف - كما أشرنا - أنه يستخدم مصطلح المنهج بطريقة يجعله معادلا لمصطلح التربية وهذا ما تشير إليه في التعريف عبارة داخل المدرسة وخارجها « وأنه ذكر مصطلح الخبرات التربوية - Educational Experiences وهو مصطلح يستوي فيه التعلم الذي يكتسبه المتعلم من مصادر خارج المدرسة ، كالأنشطة الرياضية والاجتماعية ، وجماعات الرفاق ونحو ذلك ، والخبرات التعليمية المقصودة التي يجب أن تفضّل بها المدرسة بوصفها مؤسسة ذات أهداف تميزها عن ما عداها من المؤسسات الأخرى . ونلمح فيها وصفه التعريف « بالأهداف التربوية » أنه يعني بصورة صريحة تسييد الأهداف التربوية المكتوبة التي تضعها وزارات التربية أو إدارة التعليم ، وجعلها المعيار الرئيسي الذي تقوم في ضوءه نشاطات المعلمين والطلاب .

وبعض آخر من تعريفات المنهج يحتزل ظاهره الكلية ومكوناته الفرعية ، فيجعل المنهج معادلا لمصطلح « المقرر الدراسي Course of study » الذي يعني قائمة تصف الموضوعات التي تدرس في أحد الأنظمة المعرفية أو في أحد المواد الدراسية أو في مجال من مجالات المعرفة ، أي أنه عملية وصفية للمقررات تسبق الموقف التعليمي (Posner 1972) .

ونأخذ على هذين النماطين (الواسع ، والمختزل) في تعريف المنهج أن كلا منهما يمثل تعريفا لفظيا ثنائي الطرف ، وأن أيّا منهما لا يقدم تصورا عمليا يمكن من خلاله وضع المنهج أو تطويره ، وأن كليهما لا يعتبر الموقف التعليمي جزءا من ظاهرة المنهج ، ويترتب على هذا إهمال دور المعلم في تكيف المنهج أو تغييره ، وإعتبار المعلم - بطريقة ضمنية - أداة توصيل للمعلومات . وهذا هو ما يشير إليه مصطلح Instructional Delivery System في بعض الكتابات التربوية الحديثة .

والتعريف الذي أقره للمنهج هو ما يلي :

« المنهج مصطلح يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات ، والقيم والمعارف والمهارات ، وألوان التلوق والاتجاهات ، من شأنها أن تدفع من يكتسبونها - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، واعية أو غير واعية - إلى القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك ، يعهد بها إلى مؤسسة ثقافية أيكولوجية (المدرسة) ، ويضطلع بتقديدها لمجموعات مختلفة من المتعلمين - مهنيون ملتزمون (إدارة المدرسة ، والمعلمون ، والمرجعون إلى درجة ما) وينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة ، وتستخدم في تقديمها تنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية ، تختار بعد تأمل جاد ، وتتخذ بشأنها قرارات يسهم فيها ممثلون لمن هم خيرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية والفنية والاجتماعية والوجدانية » .^(٤)

(٤) هذا التعريف صيغة معدلة لـ كسبي من جمواتها لتعريف الباحث للمنهج كما ورد في كتابات سابقة له : (راجع -

Abdel Halim, 1955, p. 164 and 1977 pp. 8-9)

هذا ، والمزايا التي أراها في هذا التعريف المقترح كثيرة ، أوجزها فيما يلي :

- ١ - محتوى المنهج ليس قاصرا على المعارف ، وإنما يشمل معتقدات وقيم ومهارات واتجاهات ، واللوان تذوق .
- ٢ - وصف المحتوى بأنه مجموعة « مشروعة » يشير إلى المبررات الإنسانية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تبرر بعض القيم والمعتقدات والمعارف والمهارات وتوسع ألوان التدقيق والاتجاهات .
- ٣ - وصف المحتوى بأنه مجموعة « صادقة » ينصرف إلى المعارف التي يتضمنها المنهج ، وضرورة إعمال معياري « الحدائق الأساسية » عند اختيارها .
- ٤ - في التعريف إشارة إلى أهداف المنهج تستقي من نصه على « القيام بأنماط معينة في التفكير وفي السلوك » .
- ٥ - يتضمن التعريف كلا من المنهج الصريح المعلن (Stated or Explicit) والمنهج الخفي أو الضمني (Tacit. Hid. den or implicit) والإشارة إلى النوع الثاني من المناهج واضحة فيما يتضمنه التعريف :
- أ - إشارته إلى الاكتساب بطريقة « غير مباشرة وغير واعية » .
- ب - إشارته إلى أن المدروسة نسق « ثقافي أيكولوجي » .
- ج - إشارته إلى أن « التنظيمات » داخل المدرسة تمثل فيها سلطة وقوة ، ويشرب المتعلمون من خلالها قيما ومعارف ومعتقدات .
- ٦ - الإشارة إلى أن المنهج يمثل (وخاصة في التعليم العام) محورا عاما يوجه إلى مجموعات مختلفة - في استعداداتها وقدراتها - من المتعلمين ، وأن نجاح المعلمين والطلاب فيه يكون بدرجات مختلفة ، وتأسيسا على هذا يكون الموقف التعليمي مكونا من مكونات المنهج .
- ٧ - يؤكد التعريف دور المهنيين في تصميم المواقف التعليمية ، وفي اختيار وصياغة المواد التعليمية .
- ٨ - يشدد التعريف على ضرورة أن يتوفر فيمن يتصدون لتصميم المواقف التعليمية وإعداد المواد التعليمية معرفة علمية وخبرة واسعة بخصائص المتعلمين الذين يوجه المنهج إليهم .
- وإنقل بعد هذا إلى عدد من القضايا الجدلية الأخرى التي تخص مناهج التعليم العام .

• أهداف المنهج :

واضح في التعريف الذي اقترعناه أن الحصيلة النهائية للمنهج تتمثل في المعتقدات والقيم ، والمعارف والمهارات ، والاتجاهات واللوان التدقيق ، وأنماط التفكير واللوان السلوك التي يكتسبها المتعلمون بطريقة مباشرة واعية ، أو بطريقة غير مباشرة وغير واعية . وأن المنهج عملة ذات وجهين ، أحدهما صريح ومعلن ، والثاني خفي أو ضمني . وعقيدتي التربوية أن هجي المنهج لا ينفصلان ، وأن الحديث عن كل واحد منها - على حدة - يمثل تحزئة لما هو كلي

في طبيعته وفي تأثيره ، والسوغ الواحد - والوحيد - للفصل بين المنهجين هو تيسير النهم والإفهام ، وتلك رخصة أكاديمية يمكن استغلالها دون تأنيب الكاتب أو القاري .

• أهداف المنهج المعلم :

تجدر الإشارة بإيجاز إلى أن « الصينة » الصناعية - التقنية « في رؤية التعليم قد أفرزت نموذجاً وسمته - أيضاً - في مكان آخر بأنه النموذج التقني في وضع المناهج وفي تطويرها . (Abdel-Halim, 1977) وينسب هذا النموذج إلى « رالف تايلر ، أحد أعلام التربية في أمريكا . وقوامه أن تطوير المنهج يجب أن يسير في أربع خطوات متتالية هي :

١ - تحديد الأهداف من ثلاثة مصادر : المجتمع - طبيعة المتعلم - المواد الدراسية .

٢ - اختيار الخبرات التعليمية .

٣ - تنظيمها .

٤ - تقديم نواتج المنهج (Tyler 1950) وقد قام بتطوير ذلك النموذج متخصصون آخرون في المناهج من أبرزهم : (Goodlad 1966 p.173 — 14; Taba 1962 pp.9 — 14) ويؤكد النقاد أن ما تم من تطوير في نموذج « تايلر » يعتبر امتداداً لفكر تايلر (200 — 196 pp. Macdonald 1971) وتجدر الإشارة إلى أن نموذج « تايلر » هو أكثر النماذج شيوعاً في وضع المناهج وتطويرها في كثير من بلاد العالم ، ومن بينها الدول العربية ، ومن أبرز ما يمثله نتاج تطوير المناهج وفقاً لهذا النموذج ما جرى - ويجري - في تطوير المناهج في مصر . وما قام به المركز العربي للبحوث التربوية في الكويت ، أحد أجهزة مكتب التربية العربية لدول الخليج ، في تطوير مناهج التعليم في الدول العربية بمنطقة الخليج ؛ حيث يبدأ التطوير بتحديد الأهداف العامة للتعليم في كل مرحلة ، وبلي ذلك تحديد الأهداف الخاصة لكل مرحلة تعليمية ، ثم تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة ، وحين تنتهي هذه الخطوة تنتقل أعمال التطوير إلى اختيار المحتويات ، ثم إلى ما يليها من خطوات يحددها النموذج الصناعي التقني .

• أوجه نقد النموذج التقني فيما يخص الأهداف :

توجه إلى هذا النموذج أوجه نقد كثيرة من أبرزها ما يلي :

١ - الإصرار في هذا النموذج على صياغة أهداف التعليم صياغة إجرائية قابلة للقياس يعني أن هذه الأهداف هي غاية التعليم ، وأن ما عداها من مكونات المنهج (المحتوى / المعلمون / الطلاب) وسائل إلى هذه الغاية . وهذا افتراض خاطيء يتم فيه تجسيد المجردات (الصياغة اللفظية للأهداف وتنشئة بني الإنسان) ، ويجعل المعلمين والطلاب أدوات ووسائل لقولات لفظية لبشر آخرين .

٢ - ومن أبرز الأخطاء في هذا النموذج اعتماده على إعمال نظام القيم في المجتمع عند اختيار الأهداف وصياغتها

فحسب ، والصواب هو أن نظام القيم ينبغي أن يوقف في كافة الخطوات التي تلي صياغة الأهداف ، عند اختيار المحتوى ، وفي اختيار طرائق التعليم ، وفي إختيار وسائل التقويم وأدواته . (Petters 1959, p. 85)

٣ - أكدت دراسات كثيرة أن الأهداف السلوكية عند إحكام صياغتها قد تكون دليلا لتحقيق بعض الأهداف الأكاديمية للمناهج ، وأن الارتباط بين النجاح الأكاديمي الذي تقيسه الاختبارات وبين أهداف أخرى للتعليم تتصل بالنواحي النفسية والحقلية مثل : الاستقرار النفسي ، إتقان العمل ، وإظهار الصالح العام والصدق ، واحترام الذات ، واحترام الآخرين ، ارتباط ضعيف جدا (Coleman 1966; Goodlad 1967) .

٤ - يغفل هذا النموذج حقيقة هامة ، وهي أن الأهداف السلوكية ليست إلا تعبيرا لفظيا عن رغبات من وصفوها وتوقعاتهم ، واللغة بطبيعتها نسيج مفتوح يملؤه كل قاري وكل سامع بخيوط تختلف اختلافات شتى وذلك حيث دلت دراسات كثيرة (Ammoon, 1961 pp. 171 — 185) أن المعلمين في ممارستهم لا يلتزمون بإطلاقا بالأهداف التي تعد للمناهج ، وإنما يوظفون خبراتهم السابقة ، وتصوراتهم الشخصية .

• الاتجاه الحديث في تصور الأهداف :

واستنادا إلى ما أوجزت - آنفا - في شأن الأهداف السلوكية وإلى ما سبق أن أوضحت - قبلا - في تعريف المنهج فقد برز اتجاه حديث في شأن أهداف المناهج أوجز جوهره فيما يلي :

المنهج نظام فكري ، يجب أن يميز في أهدافه بين مطلقين من الأهداف .

أ - أهداف جزئية Micro-objectives وهي الأهداف التي يمكن صياغتها صياغة إجرائية سلوكية ، لأنها مرغوبة وقابلة للصياغة وتشترك هذه الأهداف - عادة - من السياق الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي (المذهبية الفكرية) للمجتمع . وهذه الأهداف تمثل مدخلا input خارجيا لنظام المنهج وهي دائما عرضة للتغير ، وإعادة التفسير ، وسوء الفهم أحيانا .

ب - أهداف كلية Macro-objective تنبع من داخل نظام المنهج ذاته ontogenous inputs للثقافة وتحدث عنها في عبارات مثل : الابتكار ، والكشف وتحقيق الذات ، تكامل الشخصية ، تنمية الولاء للثقافة وتحكم في هذه الأهداف - دائما - عوامل لا يمكن رؤيتها مقدما ، وبالتالي لا تخضع للصياغة الإجرائية السلوكية ومن هذه العوامل : مستوى طموح الطالب ، فكرته عن نفسه وعن الآخرين ، اتجاهاته نحو التعلم والتعليم ، نوعية ودرجة التفاعل بين المعلم والطلاب في الموقف التعليمي ونحو ذلك .

واستنادا إلى ما قدمت فإن الاتجاه الحديث بشأن أهداف المناهج يدعو إلى النظر إلى الأهداف في صورة متكاملة ، لا يكتفي فيها بالأهداف الجزئية التي تصاغ إجرائيا فحسب ، لأن هذه الأهداف لا تنفي - بأية حال - عن الأهداف الكلية . بل إن الأهداف الكلية - وقد مثلت لها فيما تقدم - هي الأهداف العليا للتعليم ، ونظرا للأهداف السلوكية - دائما - خادمة للأهداف الكلية ، وتبطل الأهداف السلوكية إن تعارضت مع الأهداف الكلية .

ويؤكد الاتجاه الحديث - في هذا الصدد - على أن تؤخذ الأهداف الإجرائية السلوكية - منها أحكامت صياغتها - على أنها فروض قابلة للتعديل أو الإضافة أو البطلان .

ولهذا الاتجاه تطبيقات شتى في بناء « نظرية المنهج » وفي اختيار المحتوى وفي الموقف التعليمي ذاته ، وفي تقويم المنهج . ففي التقويم - مثلاً - ترتكب خطأ كبيراً إذا اعتمدنا فيه على الأهداف الإجرائية السلوكية فحسب لأنها ليست وحدها هي التي تتحكم في ناتج المنهج ، ففي نظام المنهج مكونات أخرى تؤثر في ناتجه النهائي .

وهذا هو ما تدعو إليه الفكرة الجديدة في التقويم ، وأعيى بها « التقويم المتحرر من الأهداف Free-objectives evaluation .

المنهج الضمني :

من أبرز الاتجاهات الحديثة في مناهج التعليم بعامة ، ومناهج التعليم العام بخاصة توجيه عناية كبيرة إلى الآثار الجانبية التي تحدثها المدرسة مصاحبة لتدريس مناهجها الرسمية المعلنة .

وتتجلى أدبيات التربية الحديثة بكلمات متعددة تشير إلى هذه الآثار ، وتحاول جمعها في مصطلح واحد .

وفى يلي عرض لهذه المصطلحات وما يقابلها في اللغة العربية :

Unstudied Curriculum	المنهج الذي لا يدرس
Unstated Curriculum	المنهج غير المقرر
Covert Curriculum	المنهج الباطن
Nonacademic Outcomes	النواتج غير الأكاديمية للمنهج
Hidden Curriculum	المنهج المستتر أو الخفي
Unintended Curriculum	المنهج غير المقصود
Implicit Curriculum	المنهج الضمني
Latent Curriculum	المنهج الكامن

وانفضل هذه التسميات - في رأيي - هي « المنهج الضمني » ولا يتسع سياق هذه الدراسة لإيراد الاعتبارات التي تسوغ هذا التفضيل .

هذا ، وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المنهج الضمني نشأ منذ عام ١٩٦٥ تقريباً ، وكان إفرانزا لدراسات نظرية وتطبيقية جادة قام بها عدد من المفكرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي بعض دول العالم الثالث ، وفي أوروبا الغربية ، وخاصة من خلال من يتمون إلى مدرسة فكرية تعرف بإسم « مدرسة فرانكفورت » (Frankfurt School) والقاعدة التي تنطلق منها الدراسات الخاصة بالمنهج الضمني هي ربط التعليم بالمذهبية الفكرية « أيديولوجي » السائدة في المجتمع ، وخاصة ما يتعلق منها بالجوانب السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية .

* ما قيل المفهوم :

يعتمد هذا المفهوم على عدد من المسلمات من أبرزها مايلي :

٢- أن التعليم حق أصيل لكل مواطن دون النظر إلى الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي للأسرة التي ينتمي إليها. أو إلى جنسه (ذكر / أنثى) . أو إلى موقع إقامته (ريف - حضر - بادية) أو إلى عقيدته الدينية .

٣ - مؤسسات التعليم مثل صورة مصغرة للمجتمع الذي تحمله . وتتمثل فيها - كما - تقيد ويغاهد إسمية تمثل نتاجا للمذهبية الفكرية (ايدولوجي) السائدة في المجتمع في بنيت الأساسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وفي نظام القيم الذي يحكم وجوه الحياة المختلفة في المجتمع .

٤ - أن الوظيفة الأساسية للتعليم في أي مجتمع ليست إعادة إنتاج الأوضاع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية لسلالة عليه ، وإنما هي تجديد هذه الأوضاع ، بصورة تحقق مزيدا من العدالة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بين أبناء الفئات المختلفة في المجتمع . وتحقيقا لهذه الغاية فإن التعليم مطالب بأن يربي في التلميذين وعندهم بذاتهم ووعدهم بالتناقضات السائدة في المجتمع في كل جوانب حياته وأنشطته - والسبل الآتية لتأصيل هذا النوعي هي أن يتحتم التعليم إلى تأكيد حرية المعلمين ، واحترام ذواتهم ، وتنمية قدراتهم الفكرية ، (راجع مثلا :

Giroux and Purpel, eds. 1983; Giroux, 1983).

✽ تعريف المفهوم وأبعاده :

عرف المنهج الضمفي تعريفات كثيرة ، وأعرض فيما يلي تعريفين له :

● المصطلح الضمني مصطلح يشير إلى « نتائج أو تأثيرات - غير أكاديمية - ذات أهمية تربوية بالغة ، يحثها ، لتعليم المدرسي بطريقة منظمة ، ولكنها لا تكون صريحة أو معلنة في أي من مستوياتها ، بصورة تثير لاهتمام الناس فيها ومعقدة مسوغاتها . . أن المصطلح يشير - بوجه عام - إلى وظيفة الضبط الاجتماعي الذي تمارسه مؤسسات التعليم » .
(Valance, 1973, pp. 5 — 21).

• وأحدث تعريف أتيح لي الاطلاع عليه يقول فيه صاحبه ما يلي :

« إن الحيط الجامع لتعريفات المنهج » الحقي « هو أنه » مصطلح يشير إلى المعايير والقيم والمعتقدات غير المعلنة unstated التي تستند إليها القواعد والإجراءات التي تشكل الأعمال المنطقية ، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث في المدرسة ، وداخل الفصول الدراسية » ..

وواضح في التعريفين أن هذا المفهوم يؤكد على الثقافة السائدة في المدرسة بعمامة ، وفي مواقف التعليم وأدبياتها الفصول الدراسية ، والمواقف المختلفة التي تنظمها المدرسة بخاصة ، وما تنتجها هذه الثقافة وتلك المواقف من سمات عقلية وخلقية واجتماعية وسلوكية ، واتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الموضوعات والظواهر الاجتماعية والسياسية . وتؤكد الملاحظات العامة للمشتغلين بالتعليم وغيرهم من عامة الناس أن مؤسسات التعليم تحدث آثارا سلبية بالغة في هذه الجوانب جميعها . وهذا ما أكدته نتائج بحوث علمية كثيرة أجنبية وعربية (راجع مثلا البحوث المنشورة في مجلة التربية المعاصرة التي تصدرها « لجنة اجتماعيات التربية » في رابطة التربية الحديثة بالقاهرة) .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو كيف تحدث هذه التأثيرات وما أمثلتها ؟ ولإجابة عن هذا السؤال بإيجاز أقول :

دعنا نسلم جدلا أن من بين الأهداف التي تتوخى مؤسسات التعليم تحقيقها في كل مراحل التعليم ، وفي التعليم العام بخاصة ما يلي :-

- تأكيد احترام المعلمين للمواطنين .
- تنمية ولائهم للمعتقدات الدينية الأصيلة الماثلة في ثقافتهم .
- تنمية صفات خلقية واجتماعية مثل : الصدق ، والأمانة ، وإتقان العمل ، والتعاون ، وتجنب الغش والخداع .
- احترام الآخرين وتقديرهم دون نظر لمكانتهم الاقتصادية أو الاجتماعية أو عقيدتهم الدينية .
- تنمية قدرات المعلمين على التفكير الحر الناقد ، وإتاحة فرص كافية من شأنها تحرير طاقاتهم الكامنة للإبداع والخلق .
- تدريب المتعلمين على التمسك بحقوقهم ، وإداء واجباتهم .
- المحافظة على الملكية العامة ورعاية مصلحة الجماعة .
- أن يكون سلوك المتعلم تجاه السلطة - أبيا كانت - سلوكا متوازنا ، لا يمشأها ، ولا يجذعها ، وإنما يحض لها النصيح ، ومحاورها بالوسائل المشروعة .

أعتقد أن مثل هذه الأهداف لن يكون الاختلاف حولها كبيراً ، ويستطيع المرء بسهولة أن يجد في الوثائق التربوية العربية نظيراً لمثل هذه الأهداف ، وإن اختلفت صياغة كل منها . وأعتقد - أيضاً - أن مثل هذه الأهداف لا يتكفل بتحقيقها ما تتضمنه المقررات الدراسية من معارف ومعلومات ونصوص يحفظها الطلاب ، ويعيدون كتابتها في الاختبارات والامتحانات ولا يعني هذا القول التقليل من شأن المعرفة ، وإنما يعني أن هذا المستوى من الجهد التربوي ، ينقل المعارف من بطون الكتب والنصوص ليختزن المتعلمون بعضها منها في عقولهم ، وذلك هو أدنى المستويات المطلوبة في التعليم ، فالعلم عقيم مالم يتحول إلى سلوك عملي .

أعود إلى مجموعة الأهداف المقترحة فأقول : إن المصدر الحقيقي لتعليمها هو الثقافة السائدة في المدرسة ، وفي عبارة أخرى : إن المتعلمين يتعلمون أنواع السلوك التي ترمز إليها هذه الأهداف ويتشربون القيم والمعايير التي تحكمها من السياقات المدرسية المختلفة ، وأنهم في هذا التعليم يحاكون ويقلدون يومي ويذريهم ما تفرزه التفاعلات اليومية داخل المدرسة من خلال تنظيماتها المختلفة ، وداخل الفصول الدراسية من خلال التفاعلات التي تحدث بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضاً ، وذلك على النحو التالي :-

• تركيز السلطة داخل المدرسة في فرد واحد أو في عدد محدود من الأفراد ، يستبدون وحدهم دون غيرهم من المعلمين بالتخطيط والتنظيم يؤكد في نفوس المتعلمين شعوراً بأن قيادات العمل محكومة بالمتبعين دون نظر إلى المعرفة والخبرة ، والاستفادة من جميع العقول المتاحة في بيئة المدرسة .

• التأكيد بالتعليم المهني وجعله في المرحلة الإعدادية ، من شأنه أن يرسخ في المتعلمين إحساساً بآثر سوء التعليم في التمايز الاجتماعي ، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام .

• تنويع التعليم إلى تعليم عام يؤهل للدراسات الجامعية ، وتعليم فني أو تقني يرسخ في نفوس المتعلمين إحساساً بدونية من يلتحقون بالتعليم الفني وعلو المكانة الاجتماعية ، لن يلتحقوا بالتعليم العام المؤهل للتعليم الجامعي ، وذلك في ضوء ما يسبغه المجتمع على كل نمط من أنماط التعليم من مكانة اجتماعية .

• توزيع الطلاب في فصول « متميزة ومتوسطة وضعيفة » تبعاً للدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات ، يجعل بعض الطلاب يتسابقون إلى تحصيل الدرجات العالية التي تؤهلهم للفصول المتميزة بوسائل مختلفة منها ما هو غير مشروع ، ويتنافى مع ما أشير إليه في أحد الأهداف المقترحة « تجنب الغش والحداد » .

• نمط العلاقات السائد بين إدارة المدرسة والمعلمين ، يمكن أن يوصف بأنه « استبدادي أو ديمقراطي أو متسبب » ويتعلم الطلاب من خلال متابعتهم اليومية للنمط السائد في هذه العلاقات ألواناً من الفكر وأساليب في السلوك والتعامل .

تلك كانت أمثلة قليلة لما يتعلمه الطلاب من خلال تنظيم بنية التعليم ، ومن خلال التنظيمات داخل المدرسة - وتنقل الآن إلى إيراد بعض الأمثلة لما يتعلمه التلاميذ من خلال التركيب الاجتماعي داخل الفصل الدراسي ، ونمط التفاعلات بين المعلم والطلاب ، وبين الطلاب بعضهم بعضا . ويقوم جوهر التأثيرات في هذه الجوانب على نمط التركيب الاجتماعي للفصل الدراسي ، وكيفية ممارسة المعلم لسلطته والقواعد التي تحكم العلاقات بين المعلم والمتعلمين .

ولا يتسع مقام هذه الدراسة لإيراد تفصيلات كثيرة حول كيف يستخدم المعلم السلطة داخل الفصل الدراسي ؟ وما الآثار المختلفة التي يحدثها سلوك المعلم - برعي أو بغير رعي - في التلاميذ ؟

وقد يكفي أن نشير - هنا - بإيجاز إلى بعض ما يتم داخل الفصل الدراسي من أحداث مختلفة ، وما تحدثه في المتعلمين من آثار .

• السلوك التنظيمي :

- يتجه كثير من المعلمين إلى تصنيف المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد إلى مجموعات وفقا لقدراتهم . ويرر هذا السلوك بمقولة ، أن تعليم المجموعات المتجانسة في قدراتها أسر من تعليم المجموعات غير المتجانسة ، ومقولة أنها وسيلة للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين .

وقد دلت نتائج بعض البحوث أن هذا السلوك من شأنه أن يؤدي إلى تدني مفهوم « الذات » لدى عدد كبير من المتعلمين ، وتضخم مفهوم « الذات » لدى عدد آخر منهم : هذا بالإضافة إلى أنه يؤصل فكرة الفردية المسيطرة ، ويتجلى مع مبدأ التعاون والتكافل بين المتعلمين . (Giroux and penna, 1979, pp. 21-42)

ويقترح بديلا لهذا السلوك أن ينظم المتعلمون في مجموعة مختلطة تمثل كل المستويات ، وأن يقوم ذوو القدرات العالية والتعلم السريع بمعاونة زملائهم بصور شتى ، فهذا ادعى إلى تأكيد مبدأ التعاون ، وتوثيق العلاقات الاجتماعية .

- يحرص بعض المعلمين على مطالبة المتعلمين بأداء عمل واحد وموحد ، وذلك على النحو الذي يصنعه معلمو اللغات في موضوعات التعبير الشفهي والتحريري دون رعاية لتنوع خبرات المتعلمين ، وتوزيع اهتماماتهم . ومثل هذا السلوك يشعر المتعلمين بالإحباط والعجز ، والاغتراب ، ويمنعهم من فرص الاختيار ، وعرض ما يبيدون .

• السلوك اللفظي والتفاعل الاجتماعي

ويتكامل مع السلوك التنظيمي داخل الفصل الدراسي ألوان مختلفة من السلوك اللفظي والتفاعل الاجتماعي ، تحدث آثارها في المعلمين بطريقة خفية . وفيما يلي أمثلة لبعض ألوان هذا السلوك .

- يتبنى بعض المعلمين في تدريسهم استراتيجية ، مغزاها أن هدف التعليم هو تعديل سلوك المتعلمين ، وأن المهمة الأولى للمعلم هي إدارة التعليم . وفي نطاق هذه الاستراتيجية طورت أساليب التعليم المبرمج والتعليم بمحاوطة الحاسب الآلي .

ويرى كثير من المتخصصين أن مثل هذه الاستراتيجية تختصر السلوك الإنسان في السلوك الظاهري ، وأنها تهمل اهتمامات المتعلمين ، وتفقد قدرتهم على الابتكار ، وتحولهم إلى شخصيات آلية ، وتجربهم من ثمرات التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي (الحفصري ، ١٩٨٥ ، ص ٥٩) .

- أكد التحليل العامل لنتائج عدد من البحوث التي تمت في بعض المدارس الابتدائية والثانوية (Ryans, 1964, pp. 67-102) ، أن السلوك الاجتماعي للمعلمين يمكن تصنيفه في خمسة أنماط يمثل كل نمط منها امتدادا بين طرفين ، وذلك على الوجه التالي :

أ - سلوك بنىء عن كون المعلم ودودا ، ومتعاطفا مع المتعلمين - في مقابل سلوك بنىء عن تباعد المعلم عنهم ، وانطوائه على ذاته .

ب - سلوك يشعر المتعلمين بأن المعلم يفهم مسؤولياته ، ويقوم بها بشكل مخطط ومدرّس - في مقابل سلوك يشعرهم بأنه معلم متسبب ، ويؤدى الأعمال المنزلة به بصورة عشوائية .

ج - سلوك يشعر المتعلمين بقدرة المعلم على استثارة المتعلمين ، وحفز خيالهم - في مقابل سلوك يجعل المتعلمين يحسون أنه معلم كسول ومغطي .

د - نمط السلوك الذى يشير إلى الثبات الانفعالى لدى المعلم وقدرته على التلاؤم مع المواقف المختلفة - في مقابل السلوك الذى يشعر المتعلمين بأن المعلم لا يتسم في انفعالاته بالثبات أو التوازن .

هـ - نمط السلوك الذى يستشعر المتعلمون من خلاله أن اتجاهات المعلم نحوهم إيجابية وأنه يقدر جهودهم ، في مقابل نمط السلوك الذى يجعل المتعلمين يحسون أن اتجاهات المعلم نحوهم سلبية ، وفكرته عنهم متدنية .

واستناداً إلى تعدد أنماط التفاعل الاجتماعي التي أشارت إليها البحوث فإن الحقيقة المستقرة - الآن - هي أن بيئة الفصل الدراسي أو مناخه العام للجامع ، يحدث آثاراً عديدة في شخصيات المعلمين ، وينقل إليهم عدداً من القيم والمعتقدات والمعايير والمفاهيم التي تؤثر في شخصياتهم .

أما بعد ، فواجب علينا أن نؤكد أن هذه الدراسة ، قد عنت بالإشارة إلى بعض الاتجاهات العامة في سياسة « التعليم العام » ويراجعه ومناهجه . ومجمل ما هدفت إليه الدراسة هو استنفار عقول التربويين والمسؤولين عن التعليم في الأمة العربية إلى النظر في جعل الهدف الأسمى للتعليم العام هو « تأكيد الهوية الثقافية العربية وتجديدها » وتبقى بعد هذا أسئلة كثيرة لم تتعرض هذه الدراسة - بالتفصيل - للإجابة عنها وهي :

١ - ما السمات الدينية والخلقية والعقلية والاجتماعية والوجدانية التي ينبغي أن يستهدف « التعليم العام » في البلاد العربية تحقيقها في الأجيال الناشئة ؟

٢ - ما المكونات الأساسية لمناهج التعليم العام - في ضوء التعريف الذي اقترعناه للمنهج - التي يمكن أن تحقق هذه السمات ؟

٣ - كيف يمكن أن يتحول المعنيون بالتعليم في العالم العربي من الصيغة « الصناعية - التقنية » إلى الصيغة « الثقافية الأيكولوجية » في محاولاتهم لتطوير التعليم أو إصلاحه ؟

والإجابة على مثل هذه الأسئلة لا يستطيع أن ينهض بها فرد أو عدد محدود من الأفراد ، وإنما هي مهمة تستلزم حواراً متواصلاً ، يفرز أفكاراً عربية أصيلاً ، ينأى عن التبعية ، ويستفيد مما حدث في مجالات التربية في ثقافات أخرى دون أن ينهزم به ، أو يلوب فيه .

هذه دعوة إلى حوار تأخر كثيراً وأن له أن يبدأ ، وقد قدمت فيه جهد المقل ، وما أردت به إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيقي إلا بالله ، عليه توكلت ، وإليه أنيب .

المراجع

* في اللغة العربية :

- (١) ابن خلدون ، عبد الرحمن ، مقدمة ابن خلدون (القاهرة : المكتبة التجارية ، بدون تاريخ) .
- (٢) الألفاني ، جمال الدين ، خاطرات جمال الدين الألفاني ، طبعة بيروت ١٩٣١) .
- (٣) حسين ، ت ، ترجمة الرشيد ، محمد الأحمد ، ومراجعة عبدالحليم أحمد المهدي ، لتعليم العالي والتأهيل الاجتماعي : دراسة عالية مقارنة (الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، تحت الطبع)
- (٤) الخلفي ، نجية أحمد : فولوج نفسي للموقف التعليمي ، مجلة : دراسات وبحوث ، جامعة حلوان - القاهرة ، المجلد الثاني ، العدد الأول (أيار ١٩٨٥) ٥١ - ٧٢ .
- (٥) صرحان ، المبروك ، وكامل ، مابر ، للتأهيل (القاهرة : الأكاديمية للتربية ١٩٦٢) .
- (٦) سرور ، أحمد فصي ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة : وزارة التعليم ١٩٨٧) .
- (٧) عبدالحليم ، أحمد المهدي : نحو خطة للتنمية في دول الخليج ، ورقة عمل عرضت في مؤتمر الأدياب والمفكرين بالبرامج والمجالات الثقافية ، الذي عقد في بغداد ، ١٩٨٦ .
- (٨) عبد الحليم ، أحمد المهدي : إصلاح التعليم بين صيد غالية وصيد خالية ، في مجلة : دراسات في التأهيل وطرق التدريس ، التي تصدرها الجمعية المصرية للتأهيل (القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧١) .
- (٩) كوزل ، فليوب ، ترجمة حري ، محمد خيرى وأخرون ، أزمة العالم في التعليم من منظور التكنولوجيات (الرياض : دار الفرج ١٩٨٧) .
- (١٠) كوزل ، فليوب ، ترجمة كاظم ، أحمد خيرى وجابر ، جابر عبد الحميد ، أزمة لتعليم في عالمه المعاصر (القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧١) .
- (١١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩) .

In English :

- (12) Abdel-Halim, A.E: "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice" unpublished Ph.D. dissertation, the Ohio State University, 1965
- (13) ——— "A New Perspective for Curriculum Objectives" paper presented at the A E R A annual meeting in New York, April 1977, ERIC ED., No. 137951.
- (14) Adelman, C: Devaluation, Diffusion and College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981 (Washington, D.C: National Commission on Excellence in Education, 1982), ERIC ED 228244
- (15) Ammoon, M. B: "Educational Objectives: The Relationship between The Process of Their Development and Their Quality," unpublished Ph.D dissertation, The university of Chicago, pp. 171-185
- (16) Baldridge, J.Y and Deal T. (eds): The Dynamics of Organizational Change in Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)
- (17) Coleman, J: Equality of Educational Opportunity, Washington D.C (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966)
- (18) Giroux, H. and Penna, A: "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum": Theory and Research in Social Education 7:1 (Spring 1979)
- (19) ——— and Purpel D (eds): The Hidden Curriculum and Moral Education (Berkeley, CA.,: McCutchan Co., 1983)
- (20) ——— Theory and Resistance in Education (Mass.: Bergin and Garvey, 1983)
- (21) Goodlad, J.I, The Dynamics of Educational Change (New York: McGraw-Hill book Co., 1975)
- (22) ——— A Place Called School: prospects for the future (New York: McGraw-Hill., 1984)
- (23) ——— (ed), the Ecology of School Renewal (Chicago: The University of Chicago Press, NSSE yearbook, part I, 1987).

- (24) Hall, G.E and Lounds "Bridging the Gap: policy research rooted in practice" In Policy making in Education (Chicago: The University of Chicago press, NSSE yearbook, part I, 1982)
- (25) Hechinger, F, "The high school-college connection," in Common Learning: A Carnegie Colloquium on general education (Washington, D.C: Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, 1981)
- (26) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal: Cultural differences and similarities between more and less renewing schools, A study of Schooling, technical report No. 33 (Los Angeles: Laboratory in school and community education, university of California, 1982)
- (27) Illinois State Board of Education, Instructional program mandate: A preliminary report (Springfield, IL: Illinois State Board of Education, 1982)
- (28) Kadar-Fulop, "culture, writing and The curriculum" in writing Across languages and culture, ed, Purves, A.C. (Beverly hills, CA: sage publications, in press)
- (29) Macdonald, J.B. "curriculum theory" The Journal of Educational Research, vol. 64 No. 5 (January 1971)
- (30) Petters, R.S, Authority, Responsibility and Education (London: George Allen, 1959)
- (31) Purves, A.C. "general education and the search for a common culture" in Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: University of Chicago Press, NSSE yearbook, part II, 1988) 1-8
- (32) Ryans, D "Research on Teacher Behavior," in Biddle, B.J and Ellens, W.J (eds) Contemporary Research on Teacher Effectiveness (New York: Wolt, Rinehart, 1964)
- (33) Said, E, The World, the Text, and the Critic (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983)
- (34) Sarason, S.B, The Culture of the School and the Problem of Change, 2nd ed. (Boston, Mass: Allyn and Bacon, 1982)
- (35) Shrotnik, K.A "Responsibility vs. Accountability: "Towards a Professional Teaching Profession" (Paper Presented at Annual Meeting of A E R A, Chicago, 1985)
- (36) ——— "The Process of School Renewal" ch. 3 in Goolad (ed) The Ecology of School Renewal (Chicago: NSSE Yearbook, I, 1987).
- (37) Taba, H, Curriculum Development: Theory and Practice (New York: Harcourt, 1962).
- (38) Tyler, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1950)
- (39) Vygotsky, L's as quoted in Morkova, A.K, The Teaching and Mastery of Language (London: Croom Helm, 1979).
- (40) Weinreich, U, Language in Contact: Findings and Problems (The Hague: Moulton, 1963).
- (41) Westbury, I. and Purves, A.C (eds) Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago: The University of Chicago Press, NSSE yearbook, Part II, 1988).

التعليم الفني في بلادنا العربية أسير .

أسير ظروف نشأته ، وما ألفت عليه من ظلال وما تكون بسببها نحوه من المجهلات .

وأسير موقعه وسط نظم تعليمية جامدة استعزتها عن تخلوا عنها ، لم تقسح للتعليم الفني مكانا فيها ، ليصبح جزءا من نسيجها الحي ، لترتبط المعرفة بتطبيقاتها التكنولوجية ، وليجتمع أبناؤنا بين مهارة الفكر وتقانة اليد ، لنصنع الأشياء بدلا من أن نتوقف عند صناعة الكلمات ، بل عزلته هذه النظم في مسار منفرد يدور فيه مغلقا حول نفسه ليصبح سنديلا التعليم أو ابن العم الفقير في أسرة التربية .

والتعليم الفني أسير حجم ونوعية مداخلاته من الطلاب ، فالعزوف عنه لا يسمح له أن يجتذب الجموع ، فيحظى بالممتازين أو يختار المبدعين فليس له كبير اختيار بين المتقدمين إليه .

وهو أسير هيكله التقليدية وبناءه وطرائقه ، لغياب مؤسسات البحث العلمي التي توالي تفويم جوانبه ، وتتعرف بأسلوب علمي على واقعه ومشكلاته وتقدم الحلول لإمكانات تطويره .

وهو أسير مناهجه وأجهزته ومعداته ، التي لا تواكب سوق العمل لضعف صلتها به وعدم مشاركته في أمورها وغياب الجسر الحي للتعاون المشترك بينهما .

وهو أسير نظم للأجور والاستخدام أقيمت من أجل الباقية البيضاء والعمل المكتبي تمنحه الأولوية وتفسح له باب الترتي وهكذا أصبحت هذه النظم قرة طارئة عن الإقبال عليه .

وأخيرا هو أسير هذه الظروف كلها ، فأصبح

التعليم الفني بين الأسر والوظائف

يوسف عبد المعطي

يدور في الساحة المحدودة المسموح له بها ، يتحرك في نطاق إصلاحات محدودة بطور في هذا المنهج أو ذاك ويستبدل هذه المُنَّة أو تلك ويطور كتابا أو يجرب طريقة في خطوات جزئية يشعر بعدها دائما أنه في موقعه لا يتقدم .

ولكن في بلادنا العربية أيضا جهود مخلصه تسعى في صدق ودأب لفكالك هذا العالم الذي طال أسره ، وهي تواصل اللقاء والحوار والتخطيط وتسعى وفق ما يتيسر لها من إمكانيات لقدر من التنفيذ ، وقد حققت قدرا طيبا من الحركة في بعض البلدان وقطعت خطوات في رحلة الانطلاق من الأسر .

وتسعى هذه الدراسة ، إلى أن تعيش مع التعليم الفني رحلة أسره وظروفها بدءا من الجسدور التي تشده في ماضيه ، ومرورا بواقعه ووقوفه عند مشكلاته واستشرافا لمستقبله وآمال انطلاقه ، لتحقيق دوره في بناء الانسان والاسهام في تنمية مجتمعه ، محاولة في كل ذلك أن تستند الى الوثائق والبحوث والدراسات لتوثق الرحلة في أمانة ودقة ولتضع أمام المهتمين والمعنين صورة متكاملة عن التعليم الفني تعين على اتخاذ خطوات فاعلة نحو رحلة الانطلاق والتطوير .

المكانة والمجلدور :

لم يحظ نوع من أنواع التعليم - في العقدين الأخيرين - بهذا القدر من المؤثرات والكتابات والاهتمام والتركيز كالذي حظي به التعليم الفني .

فهو كما تذكر تلك الكتابات ، طوق النجاة للدول النامية لتمكينها من إعداد مواردها البشرية اللازمة لمشروعات التنمية فيها .

وزيادة الأقبال عليه واتساعه ، هو الحل الموصوف لمعالجة البطالة المقتنة لحشود الخريجين من البرامج الأكاديمية النظرية ، الذين تكتظ بهم الوظائف الحكومية في الدول النامية .

وهو التعليم القادر في رأي المربين - أن يعيد للتربية توازنها لتجمع في تكامل بين التأمل والممارسة ، وبين قراءة الحرف وقراءة كتاب الحياة ، فعادة العمل إلى التعليم ، هو الوسيلة لمنح التعليم قلبا فنيا ينضج بحاجات مجتمعه ويكتسب خريجه من خلال الممارسة والعمل الوحي بقيمة العمل وكرامته وتحمل المسؤولية وإدراك قيمة الوقت والجهد ، إلى جوار ما يتحده من فرص اكتشاف الفرد بقدراته وإمكاناته ووسائل تنميتها وأصبع المجالات في دنيا العمل لاستثمارها .

فيل هذا وغيره كثير .

ولكن القول شيء والفعل شيء آخر ! فعل أرض الواقع ترى أن نوعا من أنواع التعليم لم يلق من الإعراض والمزوف والنظرة الاجتماعية المتذنية من مجتمعه كما لقي التعليم الفني .

فهو التعليم المطلوب المرفوض ، اللازم المهمل ، الأساس الذي يأتي في آخر قائمة الأولويات !

ولعل أصدق الأوصاف دلالة على هذا الوضع ، هو تلك العبارة التي أجاب بها أحد المتفقين حين سئل عن رأيه في هذا التعليم فأجاب :

هو خير أنواع التعليم وأعظمها نفعا . . لأبناء الجيران ! فالرجل يؤمن به ويدرك أهميته ولكنه ينصح به أولاد سواءه . .

ولا تقتصر تلك النظرة إلى التعليم الفني على العالم العربي أو النامي بل تصدق ، وإن اختلفت في الدرجة - على المجتمعات المتقدمة والتامية على سواء .

فقد أوضحت الدراسة الشاملة التي أجراها المجلس القومي للأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر السبعينات عن التعليم الفني ، إن طلاب هذا التعليم مقارنة بطلاب التعليم العام يتمون إلى أسمر من مستوى اجتماعي واقتصادي أقل ، كما أن قدرتهم الأكاديمية وبخاصة اللفظية هي بمستوى أدنى كما أن مستوى الآباء التعليمي هو أيضا أقل ،^(١٦)

وتمتد جلور هذه النظرة إلى نشأة النظم التعليمية الغربية ، فقد كان التعليم يمثل انعكاسا لظروف المجتمعات التطبيقية التي كانت سائدة في الدول الأوروبية حتى نهاية القرن التاسع عشر ، والتي كانت تقسم المجتمع إلى « صفوة » لها حق التعليم والسلطة والثروة والسيادة « وكثرة » عليها واجب العمل والخدمة .

وهكذا كان هناك مساران للتعليم في تلك المجتمعات :

مسار لأبناء الطبقة العاملة ، يهدف في حدود الدور الاجتماعي المرسوم لهم وهو دور العمل والخدمة وهو مسار تعليمي منته عند المرحلة الابتدائية وغالبا ما يكون بالمجان .^(١٧)

ومسار ثان لأبناء النبلاء والصفوة ، يقدم لهم تعليما يمتد بعد المرحلة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية التي تقدم هؤلاء الصفوة تعليما كلاسيكيا يهدفهم لدورهم الاجتماعي ، فهم ليسوا بحاجة إلى العمل ولا هم مطالبون بالخدمة ، بل لديهم الفراغ الذي لا بد وأن يشغل بدراسات الأدب واللغات القديمة والفلسفة التي تمثل الأركان الأساسية للثقافة « السيد » ويفتح هذا التعليم أمامهم الأبواب للجامعة .

وحين حدثت الثورة الصناعية ، وأصبح من الواضح أن إعداد الطبقة العاملة للتعامل مع الآلات والمهام الجديدة يستوجب دراسة بعض العلوم الطبيعية والتطبيقية ، لم تفتح المدرسة الثانوية - مدرسة الصفوة - أبوابها هؤلاء إذ أنه - كما يحدثنا تقرير اللجنة القومية لإصلاح التعليم الثانوي - « لم تكن المدرسة الثانوية حتى نهاية القرن التاسع عشر قد

(١٦) National Research Council. Assessing Vocational Education Research and Development, Washington: National Academy of Science, 1976, p. 7.

(١٧) محمود عبد الرزاق شلتاق . تاريخ فخرية . القاهرة ، دار البعثة ٦٨ ص ٢٥١ .

نظر إليها كاستمرار طبيعي للتعليم بعد المرحلة الابتدائية بحيث يمكن أن يتفق عليها من المال العام بل كان أمر إتاحتها للعامية موضع صراع واختلاف^(٣).

ومن هنا كان الحل هو مسار المدرسة الابتدائية لآبناء العامة لفترة تسمح بتدريس تلك المواد ، فظهرت في تلك الفترة المدارس الابتدائية الراقية أو الوسطى في أوروبا استجابة لذلك ، كمدارس (Mittle Seule) في ألمانيا و (Mellen) في السويد والدانمارك و (Ecole Moyenne) في بلجيكا و (The High Grade School) في إنجلترا و (Ecole Primaire) في فرنسا و (UID School) في هولندا .

وكان هذا النوع من المدارس يقدم برنامجا ، يجمع بين قدر من العلوم الأكاديمية والتدريب المهني ، ويعد الخريجين للاندماج بالوظائف الوسطى في عالم الصناعة والتجارة والزراعة .^(٤) أو لتدريب مهني أعلى ولكنها لا تؤدي إلى الجامعة .

وهكذا ولد التعليم الفني ومدارسه الصناعية المهنية موصوفا منذ البداية ، بأنه تعليم من الدرجة الثانية يخدم طلابا من أبناء الفئات الأقل مكانة اجتماعيا واقتصاديا ، فولد منتهيا ، مغلقا لا يقود إلا إلى سوق العمل والحرفة ، يرسخ الوضع الاجتماعي للمتحققين به فلا يفتح أمامهم أبوابا إلى مسار تعليمي أعلى ، يؤدي إلى وظائف السلطة والحظوة وهو ما كانت تؤدي إليه المدارس الثانوية التقليدية .

ولقد كانت هذه الجذور التاريخية وراء النظرة المتدنية إلى هذا التعليم ، وترسخت في البلدان النامية على نحو أوضح ، لما تمر به تلك البلدان من فترات تخاض اجتماعي تحاول الطبقات التي عانت من الحرمان - وهي تمثل الكثرة - أن تعيد لها من خلال التعليم منفذا لتحقيق تطلعاتها إلى مزيد من الخدمات والدخل والمستوى الاجتماعي ، مما دعا إلى إقبالها على أنواع التعليم الأخرى التي توفر لها فرصا أكبر لصعود السلم الاجتماعي وما يدره من مزايا .

ولقد ظلت هذه النظرة متصلة بالتعليم الفني ، حين نقلت صيغته إلى بلادنا العربية فظل حبيس إسارها تحاول الجهود المخلصة أن تحقق له الفكك والانطلاق من الأسر .

وقد يكون من المناسب قبل أن نطل على واقع هذا التعليم رصد الظروف وتعرفا على مشكلاته ومحاولة لاستشراف وجهته المستقبلية ، أن نحاول تحديد مسماه بين التسميات الكثيرة التي تطلق عليه .

تعليم فني أم مهني أم تقني ؟

حتى سنوات قلائل لم يكن هناك اتفاق على تسمية أو مصطلحات موحدة مقبولة ومستخدمة لهذا التعليم في البلاد العربية .

The Reform of Secondary Education-A Report of the National Commission on the Reform of Secondary Education. (٣)
New York: Mc Graw Hill, 1973, p. XII.

A. Hargreaves and L. Tickle (Eds). Middle Schools: Origins, Ideology and Practice, London: Harper and Row. (٤)

ونظرا لأن مصطلح التعليم الفني هو المصطلح المستخدم في مصر للدلالة على هذا التعليم منذ نشأته بها وحتى الآن ، فقد انتقل منها إلى البلاد العربية التي تبنت الصيغة المصرية لهذا التعليم .

أما مصطلح « المهني » فكان يطلق إعادة على التدريب الذي يقدم لإتقان مهارة حرة ، ويقدم عادة في إطار وزارات الشؤون الاجتماعية والعمل لأولئك الذين تسربوا من مراحل التعليم أو توقفوا عن إتمامه .

ونتيجة للتوصيات المتكررة من المؤتمرات التي عقدت حول التعليم الفني ، فقد بذلت جهود مكثفة في السنوات العشر الأخيرة للتوصل إلى مصطلحات عديدة متعارف عليها ، سواء في تسمية هذا التعليم بأنواعه ومستوياته أو في الجوانب المتصلة بتعليمه أو طرائقه وتنظيماته وبناء أو عتواه أو معلميه أو مؤهلاته .

وقد توجت هذه الجهود بصدر دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني ، الذي صدر عن منظمة اليونسكو عام ١٩٨٤ كما كان للاتحاد العربي للتعليم التقني جهود مشكورة في هذا الصدد^(٥) .

ووفقا لدليل اليونسكو المشار إليه نجد أن مصطلح التعليم الفني قد اختص

فالتعليم الذي يعد أفرادا مهرة لمجموعة من المهن أو الحرف أو الوظائف ، والذي يقدم عادة على مستوى المرحلة الثانوية ويتضمن تدريبا عاما وعمليا لتنمية المهارات المطلوبة من قبل المهنة المختارة ، كما يقدم الدراسات النظرية المتعلقة بها مع التركيز على الجانب العملي أصبح يطلق عليه :

التعليم المهني Vocational Education وهو بذلك مصطلح بديل لا كان يطلق عليه التعليم الثانوي الفني .

أما مصطلح التعليم التقني Technical Education فأصبح يطلق على التعليم المصمم لإعداد المستوى الأوسط من العمالة Technicians والذي يقدم في المرحلة الجامعية الأولى (للمعاهد العليا عادة لمدة عامين أو ثلاثة) ، ويتضمن هذا التعليم جانباً عاماً ودراسات نظرية وعلمية تقنية وتدريباً على المهارات ذات العلاقة ، ويمكن أن يطلق مصطلح التعليم التقني أيضا على التعليم الجامعي لإعداد المهندسين والتكنولوجيين .

أما مصطلح التعليم التقني والمهني Technical & Vocational Education فقد أصبح يقصد به الإشارة إلى العملية التعليمية عندما تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام ، دراسة التكنولوجيات والعلوم المتعلقة بها والتعريف بالمهن في القطاعات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية .

وبذلك لم يصبح هذا المصطلح تسمية لنوع معين من هذا التعليم ولا مستوى معين من مستوياته .

ولكن استخدام هذه المصطلحات ، وإن بدا اتجاه واضح نحو الالتزام بها في الكتابات العلمية ، وفي أعمال منظمات اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والاتحاد العربي للتعليم الفني ، إلا أن استخدام المبدائي

(٥) اليونسكو . تسمية التعليم الفني والتقني . دليل مصطلحات التعليم الفني والتقني . طبعة مراجعة . باريس ١٩٨٤ .

ما يزال يشيع فيه استخدام مصطلح التعليم الفني كدلالة على هذا النوع من التعليم . بل إنه من الطريف أن دراسة اليونسكو حول هذا التعليم في دول الخليج العربي عام ١٩٨٥ ، قد كتب على عنوانها الخارجي « التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية » ، بينما العنوان في الغلاف الداخلي « التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية » !

التعليم التقني والمهني (الفني) على أرض الواقع

أولاً : حجم التعليم الفني

رغم الجهود الكثيرة التي بذلت في أغلب الأقطار العربية في العقدین الأخيرین لمحاولة تطوير التعليم الفني كما ونوعاً ، والعمل على زيادة قدرته على اجتذاب أعداد أكبر وتوعيات أكثر ملاءمة ، إلا أن التعليم الفني ما يزال يمثل شريطاً ضعيفاً إذا ما قورن بالتعليم الثانوي العام في بلدان تتوقف حركة التنمية فيها على توافر أطر فنية مدربة . وتشير آخر البيانات والإحصاءات المتوافرة والمنشورة عام ١٩٨٦ ، إلى أن مجموع أعداد طلبة التعليم الفني في الوطن العربي تبلغ ٩٢٠ ألف طالب مقابل ٢,١ مليون طالب في التعليم الثانوي العام أي أن نسبة التعليم الفني إلى مجموع المرحلة الثانوية هو بحدود ٣٠,٣ ٪ .

ويلاحظ التفاوت الضخم بين الأقطار العربية في هذا الصدد ، فهناك قطران عربيان فقط - البحرين ومصر - بلغت فيهما نسبة التعليم الفني إلى مجموع التعليم الثانوي أكثر من ٥٠ ٪ بينما تتوزع النسب بين باقي الأقطار العربية على النحو التالي :

من ٢٠ - ٣٠ ٪ في كل من تونس وسوريا والعراق ولبنان وليبيا .

من ١٠ - ٢٠ ٪ في الأردن وجيبوتي والسودان والصومال وفلسطين واليمن الديمقراطية .

من ٥ - ١٠ ٪ في الجزائر والسمودية وعمان والعربية اليمنية .

أقل من ٥ ٪ في كل من الامارات وقطر والمغرب وموريتانيا .

وحين ينظر الى نسب توزيع التخصصات المختلفة في التعليم الفني ، فلنأخذ أن التعليم التجاري يمثل المساحة الأكبر من حجم التعليم الفني في البلاد العربية ، يليه التعليم الصناعي ثم الزراعي ، إذ تبلغ نسبة أعداد طلبة التعليم التجاري في كافة الأقطار العربية (عدا الكويت والجزائر ولبنان) حوالي ٥٤,١ ٪ من مجموع طلبة التعليم المهني ، يليه الصناعي ٣٣,٢ ٪ فالزراعي ٩,٥ ٪ فالصحي ٦,١ ٪ وفنية التخصصات ١,٦ ٪ .

ويقف المرء حائراً أمام هذا التوزيع ، إذ يرى أن نسبة التعليم الفني الزراعي في بلدين زراعيتين هما مصر والعراق هي ١٠ ٪ من مجموع طلاب التعليم الفني^(١)

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٦ ص ٥٩ - ٦٢ .

وقد يكون من المفيد والمناسب أن نطل على هذا الواقع العربي من نظرة شاملة إلى الصورة الكلية لواقع التعليم الفني في العالم على اتساعه مقارنة بالتعليم العام ، لتدرك موقعنا وحركتنا من العالم حولنا كما يوضحها الجدول التالي :

التعليم الفني في العالم مقارنة بالتعليم العام في الفترة من ١٩٧٠ - إلى ١٩٨٠^(٧)

معدلات النمو السنوي للتعليم الفني والعام/	معدلات النمو السنوي للتعليم الفني والعام/	الاتحاق بالتعليم الفني مقارنة بالتعليم العام/	مجموعات البلدان في العالم
نمو التعليم العام/	نمو التعليم الفني/		
٣,٩%	٤,٥%	٦ : ١	كل العالم
١,٤%	٣%	٤ : ١	البلدان المتقدمة
٦%	٧,١%	٩ : ١	البلدان النامية
١٣,٥%	٦,٧%	١٥ : ١	أفريقيا
٤,٧%	٤,٥%	١٢ : ١	آسيا
٤,٨%	٦,٢%	٣ : ١	أمريكا اللاتينية
٩,٦%	٨,٩%	٨ : ١	البلاد العربية

وجدير بالملاحظة أيضا أن هذه الاحصاءات لم تشمل إلا التعليم الفني النظامي طول الوقت ، علما بأن التعليم الفني لبعض الوقت (نظام السندوتش) منتشر على سعة في البلدان المتقدمة وتختلف نسبته من دول متقدمة إلى أخرى .

كما أنه من المعروف أن النظم التعليمية في البلدان النامية لم تستوعب إلا نسبة محدودة من فئة السن من السكان ممن هم في عمر المرحلة الثانوية ، بينما يختلف الوضع في البلدان المتقدمة إذ تتراوح نسبة استيعاب المرحلة الثانوية لمن هم في فئة السن الخاصة بها من السكان بين ٥٠% إلى ٩٠% .

ومن هنا فإن نسبة التعليم الفني إلى التعليم العام في البلدان المتقدمة إلى البلدان النامية ينبغي أن تأخذ هذا الجانب في الاعتبار .

(٧) المصدر : اليونسكو :

Technical and Vocational Education in the World 1970-1980 A Statistical Report UNESCO, 1983.

ملحوظة : لم تشمل البيانات الواردة في الجدول أعداد اللياقات المعلقة بالولايات للبلدان الأمريكية ، وجمهورية الصين الشعبية وكوريا وإستراليا وبورنيشا .

ثانياً : مدخلات التعليم الفني من الطلاب

في أغلب الدول العربية يستقبل التعليم الفني الطلاب الذين أنهوا بنجاح المرحلة المتوسطة على اختلاف في أسلوب وقواعد توزيعهم على التعليم الثانوي العام أو الفني بين تلك الدول ، إلا أن السمة الغالبة هي أن مدخلات هذا التعليم « تكاد تكون مقتصرة على ذوي المعدلات الواطئة من لم يسعفهم الحظ بالالتحاق بالتعليم الثانوي العام » ، فالتعليم الفني هو الملاذ الأخير للمضطر الكاره في أغلب الأحيان .

ولا تنوافر بين أيدينا دراسات علمية منشورة على المستوى العربي حول المواد الدراسية التي أدت إلى تدني معدلات هؤلاء الطلاب الذين لجأوا إلى التعليم الفني ، أو حول الهدر في هذا التعليم بالرسوب والتسرب وتحليل أسبابه ، إلا أن الملاحظة المتكررة في عدة أقطار عربية هي أن مواد اللغة الانجليزية والرياضيات وأحياناً العلوم هي المواد التي تؤدي إلى ذلك ، مع العلم أن هذه المواد ذاتها هي المواد الأساسية في أي دراسة تكنولوجية أصيلة ، مما قد يشير إلى عدم ملاءمة مدخلات هذا التعليم لمتطلباته .

وتحلو دراساتنا العربية من بحوث تتناول خفليات الطلاب في الأنواع المختلفة من التعليم ، ومن بينها التعليم الفني بما يلقي الضوء على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الملتحقين به ، والمستوى التعليمي للأباء ، وتوزعهم بين الريف والمدن لتتوافر لنا رؤية أعمق لموامل الجذب والطرده لهذا التعليم .

وعموماً تشير دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى نوعية الطلاب المتوجهين إلى التعليم الفني لعدم توافقه مع التعليم العام أو عدم قبولهم فيه ، فنذكر بأن ذلك « ينمكس على المستوى النوعي للطلبة بشكل عام وما يترتب على ذلك من ضعف المستوى المهني للخريجين » .

ولا يعني ذلك العرض السابق وجود بعض الدول العربية التي استطاعت أن تجتذب إلى التعليم الفني طلاباً على مستوى أكاديمي متميز ، ولكنها حالات نادرة لا تغير الصورة الكلية .

وقد حظيت قضية العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني بالعديد من البحوث والدراسات والقراءات التربوية العربية .

وتذكر اليونسكو في دراستها المقارنة عن التطورات في التعليم التقني والمهني أن العديد من المشكلات المتأصلة في التعليم الفني ، هي مشكلات مشتركة على الرغم من الاختلافات الكبيرة بين البلدان التي تناولتها الدراسة وهي ٣٣ بلداً نامياً هي : أفغانستان ، بنغلاديش وموليفيا وساحل العاج وبورما وشيلي وكوستاريكا والمند وأثيوبيا والأردن وكينيا وجمهورية كوريا وليبيريا وماليزيا ونيبال ونيجيريا وبناما وباراغواي وسريالون وتايلاند وأوغندا وقولنا العليا وأوروغواي .

وترجع هذه الدراسة ظاهرة العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، إلى أنظمة التعليم التقليدية ، ومواقف المربين والجمهور التي تنزل التعليم التقني والمهني والمهن التي يعدّها إلى مرتبة دنيا . فرغم بعض الإصلاحات والتحسينات التي تدخل إلى هذا التعليم . « فإن الآباء وأطفالهم يفضلون الدراسات ذات الطبيعة الأكاديمية التي يمكن أن تؤذي إلى المهن ذات المرتبة العليا ، لأن التعليم الفني طريق مسدود لا يقود لدراسة أعلى مما يقتل الطموح ، ومن هنا يصبح التعليم الفني تعليماً من المرتبة الثانية للطلاب الأقل قدرة أكثر منه خياراً عملياً لاكثرية الناشئة » .^(٨)

أما نتائج الدراسات التي أجريت في الدول العربية والمؤتمرات واللقاءات التي تمت حول موضوع العزوف عن الالتحاق بالتعليم الفني ، تلخص لنا نتائجها الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي (الواقع والأفاق)^(٩) إذ ترجع هذا العزوف إلى أربعة عوامل هي :

(١) نظم التعليم العربية

وما تتسم به من جود يمثل في اتباع سياسة « الباب المغلق » أمام خريجي هذا التعليم ، وضعف التكامل بين التعليم الفني والتعليم العام ، وضعف وانعدام الفرص أمام الطلبة للانتقال بصورة آتية بين مسارات التعليم المختلفة ، وارتباط هذا التعليم وتوزعه بين وزارات وهيئات مختلفة مما يحرمه من التخطيط الشمولي والتنسيق الكافي .

(٢) جوانب اجتماعية وبيئية

يأتي في مقدمتها نظرة المجتمع السلبية نحو العمل اليدوي وغياب العمل عن التعليم العام ، وما ترسب في الأذهان من ضرورة إكمال الدراسة الجامعية لكل من ينهي الثانوية ولا نظر إليه كمتأهل لم يكمل التعليم ، إلى جوار نظرة العائلة إلى التعليم الفني باعتباره طريقاً لعمل فني يدوي لا يتناسب ومركز العائلة ! مما يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو التعليم الثانوي العام فالجامعي ، بحثاً عن الوظيفة ذات الاسم والمكانة .

ومثل التوزيع الجغرافي لمدارس التعليم الفني التي غالباً ما تتركز في المدن الرئيسية ، عائقاً أمام سكان المناطق البعيدة للالتحاق بهذا التعليم .

وأخيراً فإن ندرة التنظيمات الاجتماعية المهنية (الاتحادات والجمعيات) للأطر المهنية على مستوى القطر الواحد والوطن العربي ، يحرم هذا التعليم من قوة مؤثرة ترفع شأنه وتوثق العلاقة بين خريجيه وتبرز مكانته الاجتماعية أسوة باتحادات المهندسين أو الأطباء .

(٣) التوعية والتوجيه المهني

إن ضعف التوجيه المهني أو انعدامه في المراحل الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم الفني ، يحرم الطلاب من تعرف بنية المهن في مجتمعاتهم وفرص العمل المتاحة وأولوياتها ، كما أن عدم ممارستهم لخبرات ومهارات يدوية في التعليم العام ، لا يساهم في تركيز قيمة العمل واحترامه لدى الطلاب .

(٨) اليونسكو . التطورات في تعليم الفني والمهني . باريس ١٩٨٥ ص ١٠٧ - ١١٠ .

(٩) الاتحاد العربي للتعليم الفني . الندوة العربية حول إقبال الطلبة على التعليم التقني والمهني في الوطن العربي (الواقع والأفاق) تونس ١٩٨١ .

وتمثل ضعف أو قلة استخدام أجهزة الاعلام في التوعية والتوجيه المهني ، من خلال الأعمال الفنية المختلفة إحصائيا
لجانب له أثره البالغ في اتجاهات الطلاب واختياراتهم .

(٤) الحوافز والمستقبل الوظيفي

تمثل قلة الحوافز المهنية والمادية أمام خريجي التعليم الفني عائقا يحول دون التشجيع للإقبال عليه ، نتيجة التمييز
الواضح في هيكل الأجور ونظم الاستخدام والترقيات لصالح خريجي الجامعة .

تلك هي عوامل العزوف وأسبابه .

لماذا لم الدول التي حققت إقبالا كبيرا على التعليم الفني ؟

وفقا لما أوردناه من إحصاءات حول نسبة طلاب التعليم الفني إلى طلاب التعليم العام ، تبرز مصر والبحرين -
كما ذكرنا - باعتبارهما القطرين العربيين اللذين تجاوزت نسبة التعليم الفني فيها إلى مجموع طلاب التعليم الثانوي
العام .

تشير الدراسة التي أصدرتها اليونسكو عام ١٩٨٦ عن التعليم الثانوي الفني في مصر أن هذا التعليم يضم نحو
٧٩٠٠٠٠ سبعة وعشرين ألف طالب وطالبة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ ، بينما بلغ حصة المقيدون بالثانوي العام
نحو ٤٧٠٠٠٠ أربع مائة وسبعين ألفا ومن ثم أصبحت نسبة الثانوي الفني إلى الثانوي العام ٣ : ١٠^(١٠) .

ونخلص من هذه الدراسة إلى التوسع الضخم الذي حدث في الإقبال على التعليم الفني في مصر ، إنما يرجع
أساسا إلى الالتزام بخطة موضوعة في توجيه الطلاب بعد المرحلة المتوسطة ، تستهدف الوصول بنسبة طلاب التعليم
الثانوي إلى الثانوي العام إلى ٦٥٪^(١١) ويتم توجيه الطلاب وفقا لمجموع درجاته في امتحان الإعدادية إلى التعليم العام
أو الفني في حدود الأعداد المقرر قبولها في كل من المسارين .

وقد صاحبت عملية توجيه الطلاب إلى التعليم الفني مجموعة إجراءات تتعلق بزيادة أعداد المباني اللازمة للتعليم
الفني من خلال زيادة الاعتمادات المخصصة لها ، ودعوة القادرين من المواطنين لإقامة المدارس بالجهود الذاتية ،
وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية للمشاركة في عملية تمويل هذا التعليم كالشركات والمؤسسات الانتاجية والقطاع
الأهلي والجمعيات التعاونية .

كما تم في إطار عملية التوسع في القبول استحداث تخصصات جديدة لمواجهة احتياجات التنمية والعمل على توفير
أعداد كافية من المعلمين .^(١٢)

(١٠) اليونسكو : التعليم الفني والتدريب الفني في مصر - باريس ٨٦ ص ١٦

(١١) المرجع السابق : ص ٦

(١٢) المرجع السابق : ص ٧ ، ٨

أما البحرين فقد استطاعت أن تحقق ارتفاعاً ملحوظاً في الإقبال على التعليم الثانوي الفني بها ، ولكن المصادر المتوافرة حول نسبة طلاب التعليم الثانوي الفني العام في البحرين ، تقدم لنا نسباً مختلفة حول تلك العلاقة عن العام الدراسي ٨٣/٨٤ والذي يمثل آخر إحصاءات منشورة .

فدراسة اليونسكو عن التعليم الفني والمهني في دول الخليج العربية ١٩٨٥ تقرر أن هذه النسبة تبلغ ٤٤٪ عام ٨٣/١٩٨٤^(١٣) .

ودراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دراستها عن التعليم المهني ، تذكر لنا أن هذه النسبة تبلغ ٥٩٪ في العام نفسه .^(١٤)

أما الدراسة التي أعدها الاتحاد العربي للتعليم التقني فتري أن هذه النسبة تبلغ ٥٠٪ في العام نفسه .^(١٥) ومن الجدير بالذكر أن تلك النسبة كانت ٢١٪ عام ٧٨/١٩٧٩ .

وإذا أخذنا بأي من هذه التقديرات ، فستظل البحرين بعد مصر في طليعة البلدان التي حققت إقبالا وتوسعا واضحا في التعليم الفني .

ويمكن أن تفسر اختلاف التقديرات الواردة في الدراسات المشار إليها في ضوء اختلاف طرق إعداد البيانات ، ووفقا لتحديد كل جهة لما يشدرج تحت مسمى التعليم الفني من مؤسسات ، فيض الإحصاءات تستبعد التعليم الصحي والبعض يدمجها فيه ، والبعض يقتصر في البيانات على مؤسسات التعليم الفني التابعة لوزارة التربية والبعض ينظر إلى التعليم الفني كوحدة معها اختلفت جهة الإشراف عليه .

وتشير هذه القضية إلى الأهمية القصوى للالتزام بمنهج محدد جامع لأساليب إعداد البيانات عن هذا التعليم ، يلتزم به كل قطر عربي ليتمكن إجراء الدراسات والمقارنات على المستوى العربي .

وتتبع البحرين في إجراءاتها لزيادة الإقبال على التعليم الفني سياسة توجيه الطلاب ، ولكنها تشترط المجموع الأعلى للطلاب في امتحان الشهادة الإعدادية وذلك في مواد اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم .^(١٦)

ويذكر المسئولون أن نجاح هذا التعليم في جذب الطلاب إليه يرجع إلى طبيعة النشاط الاقتصادي في البحرين ، وفرص العمل المتاحة للخرجين ، وما اتخذ من إجراءات لإزالة التفرقة بين خريجي الثانوية العامة والثانوية الصناعية ، إذ صدر قرار وزاري يقضي بتعديل مسميات شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، بحيث يطلق عليها جميعا شهادة الدراسة

(١٣) اليونسكو . التعليم الفني والمهني في دول الخليج العربية . باريس ٨٦ ص ١٤

(١٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ١٢١ .

(١٥) هاشم سعد الله حساري ومصطفى حسن أبو النخيل . تطوير التعليم التقني - حلقة النقاش في الوطن العربي . تونس : الاتحاد العربي للتعليم الفني . ديسمبر ١٩٨٧ ص ٢٢ .

(١٦) ربيعة سليم حود . التعليم في البحرين . الرياض : مكتب التربية للدراسات والبحوث ١٩٨٧ ص ١٢٣

الثانوية العامة ويذكر بعدها الفرع بين قوسين (أدبي/ علمي/ صناعي).. (١٧) كما كان للاصلاحات التي أجريت في المراحل التعليمية السابقة ، بزيادة الاهتمام بالتوجيه المهني وتطوير المناهج وطرائق التدريس أثرها في ذلك الإقبال . ويلاحظ أن هناك كلية تكنولوجية متخصصة هي كلية الخليج التكنولوجية ، والقبول بها مفتوح أمام خريجي التعليم الفني .

ولا نستطيع أن نفعل في مجال الجهود التي حققت قدرا واضحا من النجاح في زيادة الإقبال على التعليم الفني جهود العراق ، فقد تميزت بالمواجهة الواضحة للمشكلة بقرارات جذرية ! وإن كانت النتائج تتطلب وقتا .

فقد وضعت في عام ١٩٨١ مؤشرات محددة لسياسة التعليم التقني والمهني للسنوات ٨١ - ١٩٨٥ ، تضمنت التركيز على التوسع في القبول وتطوير الكوادر التدريسية والتنسيق بين المؤسسات المهنية بهدف الوصول لسياسة موحدة للتعليم المهني والتقني .

وتحقيقا لهذه السياسة فتحت أمام الخريجين أبواب الدراسة الجامعية في مجالات تخصصهم ، كما عدلت نظم الأجور في الدولة بحيث يصل راتب خريج المعاهد العليا الصناعية (مدة الدراسة سنتين بعد الثانوية الصناعية) بعد مضي سنة واحدة على تخرجه ، مساويا لراتب خريجي كليات الجامعة إضافة إلى المخصصات المهنية الأخرى .

أما الطلبة التخرجون من الثانويات المهنية ، فإضافة إلى المجالات المفتوحة أمامهم في سوق العمل ، فإنهم يمنحون قدما وظيفيا لمدة سنتين مقارنا بأقرانهم خريجي الثانويات العامة . كما أن الفرصة متاحة لمن أتوا من مناطق نائية للسكن والإقامة في الأقسام الداخلية بجائنا طيلة مدة الدراسة^(١٨) .

ثالثا : سياسات القبول المختلفة في التعليم الفني أبعادها ونتائجها :

ونقف بعد هذه الرحلة مع الأرقام والتفاصيل التي ترصد واقع الالتحاق بهذا التعليم ، ومدى الإقبال عليه لمزيد من التأمل في سياسات القبول والتوجيه التي اتخذت في الأقطار العربية المختلفة سعيا وراء مزيد من توجه الطلاب إلى التعليم الفني .

يمكن أن نميز اتجاهين أساسيين في سياسات القبول بعد المرحلة الإعدادية (مرحلة الإلزام حاليا في عدد من البلاد العربية) :

(١) سياسة الباب المفتوح ، التي تترك حرية الاختيار للطلاب في التوجه نحو نوع التعليم الذي يراه محققا لرغبته ويموله دون تدخل من السلطات التعليمية .

(٢) سياسة تقود على التخطيط للنظام التعليمي ، والأعداد التي تقبل من الطلاب بمراحله وأنواعه المختلفة وتوجيه الطلاب وفقا لقواعد معينة من بينها ، رغبة الطالب في إطار الخطة الموضوعية لتوزيع الطلاب .

(١٧) قرار وزاري بتاريخ ١٩٨٦/٢/٢٢ تقلا من وثيقة سليم حمود مرجع سابق .

(١٨) التعليم التقني والفني في دول الخليج العربية . - اليونسكو مرجع سابق ص ٣٠ ، ٣٢ ، ٤٠ .

وتستند سياسة الباب المفتوح في القبول إلى المبادئ الإنسانية الأساسية كحق الفرد في التعليم ، ومبدأ العدالة وتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم ، وحق الفرد في اختيار مستقبله المهني الذي يراه مناسباً لنفسه . وتؤمّن هذه السياسة أنها بذلك توفر لكل فرد الفرص لانماء مواهبه وقدراته واكتساب الكفايات اللازمة لمواجهة عالم متغير من خلال إقامة المجتمع الدائم التعليم .

وقد حظي هذا الاتجاه بإقرار لفظي غالب وتبنته سياسات معلنة دول كثيرة ، وإن كان تفسير ذلك في أسلوب التنفيذ قد أخذ وجهات شتى .

وقد عبر وزير التربية في إنجلترا عام ١٩٧٢ عن هذا الاتجاه حين أعلن عن سياسة التعليم المتعد Further Education بعد الإلزام بقوله :

« إن علينا القيام بمجهود مخطط ومنظم وعلى نطاق واسع ، لنتمكن كل فرد في المجتمع على اختلاف مطامحه وقدراته بعد أن ينهي التعليم الإلزامي ، أن يجد فرصة للتعليم في المكان الذي يلائمه ، وفي الوقت الذي يتفق وظروفه ، وبالأسلوب الذي يساير أوضاعه ما سمحت الموارد المتاحة بذلك »^(١٩).

ولكننا إذا وقفنا أمام حرية الطالب واختياره ، نجد أن هذا الاختيار هو نتاج جملة من المعلومات ، والتصورات والخبرات والاتجاهات التي حصل عليها الطالب واكتسبها من قنوات عديدة (الأسرة والمدرسة والأصدقاء والبيئة والاعلام .. وهي اعتبارات وتصورات قد تعكس مواقف اجتماعية سائدة أكثر مما تعكس قدراته وإمكاناته^(٢٠) .

وتشير الدراسات التي قام بها Torsten Husen أن العامل الثقافي في الأسرة يرجح كل العوامل الأخرى في تقرير نوعية الدراسة التي سوف يلتحق بها الفرد ، فالمستوى الثقافي للأبوين والمستوى الاجتماعي للأسرة يقرر مدى الرعاية والتوجيه ، وثراء الفرص الثقافية المتاحة للطفل في محيط الأسرة أو اتمداهما الذي قد يؤدي غالباً إلى تدني مستوى أدائه التحصيلي ، فيوجه الطالب نتيجة لذلك إلى دراسات أدنى ومهن أدنى ومستوى اجتماعي أدنى^(٢١) .

وقد أثبتت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD أن التوسع في القبول بالتعليم العالي مثلاً لم يغير في التركيبة الاجتماعية لمدخلاته ، إذ ظل الانتفاع بهذا التعليم محصوراً إلى حد كبير في الطبقة الوسطى دون الدنيا ، وللديري المكانة والجاه وأصحاب المهن العليا أي أصحاب الخلفيات الثقافية المرتفعة غالباً^(٢٢) .

Ross, M.G., The University, Mc Graw Hill, 1966

(١٩)

(٢٠) محمد عادل الأحمر : سياسات القبول في التعليم الفني والمهني في الوطن العربي وعلاقتها بمرزوق الطلبة من هذا التعليم . ورقة مقدمة إلى الندوة العربية حول إقبال الطلاب على التعليم الفني والمهني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٤ ص ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ .

Torsten Husen, "Open Admission and Numerous Choices - Causes and Consequences" in Higher Education for All, (١١) by Gordon Roderick and Michael Stephens. England. Falmer Press, 1979.

(٢٢) نفس المصدر السابق .

أي أن مسألة الاختيار تمتد جذورها إلى مراحل مبكرة في حياة الفرد ، ولا تنشأ ساعة أن يطلب منه وأسرته اتخاذ القرار .

فالقضية ليست أن نمنح أبنائنا حق الاختيار ، بل أن نهيئهم لممارسته ، ونوفر لهم الظروف التي تمنحهم فرصا عادلة تتكافأ مع غيرهم ويمكنهم من الاستفادة من الاختيارات المطروحة عليهم ، فهناك دور ومسئولية أساسية على المجتمع تجاه فئاته الأقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، من خلال توفير البرامج التوعوية ، وخدمات الإرشاد والتوجيه الفاعلة ، ومساندة أجهزة المعلومات والإعلام بما يضيء أمام الفرد والأسرة الاختيارات المتاحة لمستقبله التعليمي والمهني ، لنعطي الاختيار معناه الحق حين يكون ثمرة لوعي الفرد بقدراته وإمكاناته ، وإدراكه لبنية المهن وفرص التعليم المتاحة في مجتمعه وموقعه الملائم منها .

فأي اختيار يمكن أن يكون للفرد للاقبال على التعليم الفني في ظل مكانته وظروفه الحالية ، مقارنة بمسار التعليم العام الذي يوفر فرصا واضحة التفضيل من النواحي الاجتماعية والمادية ؟

وحين نتنقل سياسة الباب المفتوح وحرية الاختيار من أفق التنظير ، إلى واقع التطبيق تتحول إلى شيء آخر .

فترك حرية الاختيار في الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الفني كانت نتيجة معروفة سلفا ، لأنه امتداد لتيار اجتماعي وموقف سلبي من التعليم الفني ، فتركز الطلاب في التعليم الثانوي وغدا التعليم الفني شريطا ضيقا على هامشه . وأثار ذلك تساؤلا حول حدود الحرية والاختيار حين تغفل النظر عن صالحي المجموع وحرمان المجتمع من الكوادر الفنية التي لا تقوم له نهضة ولا تتحقق تنمية إلا بتوافرها مع تكلس أبنائه في دراسات نظرية لا تتضمنها قائمة الأولويات في المجتمع .

وقد دعت هذه الاعتبارات بعض الباحثين إلى القول بأن : ترك حرية الاختيار للطلاب تبدو ديمقراطية في ظاهرها ، إلا أنها تنطوي على مخاطر تتمثل في اختلال التوازن بين حجم وتخصصات الخريجين ، ومتطلبات سوق العمل وأولوياته وما يتبع ذلك من بطالة في قطاعات ، ونقص حاد في قطاعات أخرى تؤدي كما حدث في عدد من الأقطار العربية إلى التوسع في استخدام القوى العاملة الأجنبية^(٣٣) .

ومقابل سياسة الباب المفتوح ، نجد سياسات القبول التي تنطلق من مدخل إعداد الموارد البشرية اللازمة لمشروعات التنمية في المجتمع ، فينظر إلى رغبة الفرد في إطار المخطط الموضوع لتحقيق التوزيع المتوازن للموارد البشرية على قطاعات النشاط الاقتصادي وفقا لأولويات خطط التنمية .

فهناك أعداد مستهدفة للقبول في مراحل التعليم والتخصصات المختلفة ، يجب أن تستوفي في إطار سياسة لتوجيه الطلاب في ضوء تلك الأولويات .

(٣٣) حمد حاتم الأحمر . سياسات القبول في التعليم الفني والمهني مرجع سابق . ص ٤٧ ، ٤٨ .

وتقوم عملية التوجيه على سياسة انتقائية تعتمد غالباً على المجموع الكلي لدرجات الطالب في الامتحان في المرحلة السابقة ، على التعليم الفني وإن بدت اتجاهات جمعت بين الأخذ بالمجموع الكلي مع التركيز على مستوى الطالب في المواد التي تقدم التخصصات التي يود الطالب التوجه إليها كما حدث في البحرين .

ورغم كثرة الحديث عن التوجيه ودوره في زيادة الإقبال على التعليم الفني ، إلا أن التوجيه ما يزال مفتقراً إلى أطر متخصصة وأدوات علمية يمكن الوثوق بها ، تعين على تعرف الطالب على ميوله وقدراته بالنسبة للمهن والتخصصات المختلفة ، ليكون التوجيه مؤدياً لدوره العلمي الحق في زيادة قدرة الفرد على تعرف قدراته وإمكاناته وعالم العمل وفرصه ومطالبه ، بما يمكنه من الاختيار الناجع لمستقبله المهني حتى لا يصبح التوجيه مجرد عملية دفع للطلاب وفقاً لمجموعهم نحو التعليم الفني ، فننقل بذلك من حالة العزوف عن التعليم الفني إلى إقباله بنوعي المعدادات العلمية الضعيفة والاستعدادات والقدرات غير الملائمة له مما يؤثر في مدى إقبالهم على الدراسة وإدماجهم فيها .

فليس الهدف أن ننجح في حشد أعداد كبيرة من الطلاب على أبواب التعليم الفني ، إنما المهم أن ينفذوا إلى هذا التعليم ولديهم الرغبة ويمتلكون القدرة ليتخرجوا منه وقد اكتسبوا الكفايات التي ينظرها سوق العمل من الخريجين .

وقد لخص كروسلاند هذه الإشكالية المشهورة حول سياسات القبول في التعليم ، هل يكون باباً مفتوحاً للجميع أم للنخبة أو وفقاً لحاجة المجتمع والتنمية ، بقوله « إن الشخص المسئول عن وضع وتصميم سياسات القبول ، لا بد له أن ينجح منهاجاً متوازناً بحيث يتعرف على الفوارق بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع : يرضي الأكاديميين ، ويخدم المحرومين ويكافئ المهووسين ، ويتحمل المسؤولون والتبعات المالية الناجمة عن كل قرار بالاضافة إلى المحافظة على معايير أكاديمية راقية^(٢٤) .

رأبها : معلمو التعليم الفني :

من الطبيعي أن تستفي مواصفات معلم التعليم الفني من طبيعة أهدافه واحتياجات مناهجه ونوعية الكفايات التي يتطلع إلى أن يكتسبها خريجوه . والتعليم الفني تعليم تطبيقي هذه أن ترتبط النظرية بالتطبيق ، والعلم بالممارسة وتودر مناهجه حول مهارات ينظر أن يكتسبها الخريج بمستويات محددة في هرم العمالة وفقاً لحاجات ومطالب سوق العمل .

ويحتوي منهج التعليم الفني على أركان ثلاثة ركن الثقافة العامة وعلومها ومعارفها ، يستكمل فيه الطالب الإعداد الفكري والاجتماعي والثقافي الذي يوفره التعليم العام في الأساسيات . وركن المواد الدراسية المتعلقة بمجال تخصصه الفني ، وأخيراً الركن العملي التطبيقي في الورش للتدريب على المهارات التي تتطلبها الحرفة أو المهنة التي يعلمها ، ولكن هذه الأركان الثلاثة ينظر إليها منفصلة مستقلة دون تكامل .

وقد تمكن هذا التقسيم على معلمي التعليم الفني ، لهذا نجد في المدرسة الثانوية الفنية عادة ثلاثة أنواع من المعلمين .

معلمو المواد الثقافية العامة الأساسية ، التربية الإسلامية واللغة والاجتماعيات واللغة الأجنبية ، ويكون هؤلاء عادة في مستوى مدرسي المرحلة الثانوية العامة من حيث تأهيلهم واعدادهم .

ومعلمو المواد التكنولوجية ويكون هؤلاء عادة من خريجي المدارس الثانوية الفنية مع دورات تدريبية مناسبة ، وقد بدأت بعض الدول كمصر في إعداد هؤلاء المعلمين في مدارس نظام الخمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية ، وقد أنشأت مصر بالتعاون مع هيئة اليونسكو عام ١٩٧٤/٧٣ مدرسة القاهرة الفنية بالقبلة لاعداد المعلمين في تخصصات الميكانيكا والكهرباء والالكترونيات والسيارات وتخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٧٨/١٩٧٩ .

وأُنشئ بالتعاون مع المملكة المتحدة مدرسة الزاوية الحمراء لاعداد المعلمين العمليين الصناعيين في التخصصات الخزفية والتنجسية اعتبارا من العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ . (نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية) .

كما تم مع البنك الدولي افتتاح شعبة بمدرسة دار السلام الفنية المعمارية في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ لاعداد المعلمين العمليين الصناعيين في مجالات العمارة^(٢٥).

وتم في نطاق محدود الافادة من المنح الدراسية لايفاد بعض هيئات التدريس في المدارس الفنية لبعثات لمزيد من التدريب .

وفي الاتجاه نفسه نجد الاردن يعد معلمي التعليم الفني في كليات المجتمع (بعد المرحلة الثانوية العامة أو الصناعية لمدة عامين) في برنامج يجمع بين المواد التكنولوجية والتربوية .

وتشير دراسة اليونسكو حول التعليم التقني والمهني في الاردن إلى « افتقار جزء كبير من العاملين في التعليم التقني والمهني ، إلى الخبرات الصناعية والميدانية في مجالات العمل والانتاج » . وينعكس ذلك على نوعية التعليم وفاعليته^(٢٦) وقد عالجته وزارة التربية الاردنية هذا الجانب من خلال برامج إعداد المعلمين المهنيين في كليات المجتمع ، عن طريق اشتغال البرنامج على جوانب مسلكية تربوية وأساليب تدريس وتدريب ، إلا أن الأمر لم يعالج بعد بالنسبة لمجموعات أخرى من العاملين في التعليم الفني^(٢٧) .

وفي تونس أنشئت دار المعلمين العليا للتعليم التقني عام ١٩٧٣ ، ويقبل منها الطلاب من حملة الثانوية (شعبة العلوم أو العلوم التقنية) ومدة الدراسة بها أربع سنوات يمنح المتخرج في نهايتها شهادة دار المعلمين العليا للتعليم التقني ، وتؤهله للقيام بمهمة التدريس في المعاهد الفنية^(٢٨) وهي تضم تخصصات الصنع الآلي والتركيب الآلي والصنع الكهربائي والهندسة المدنية .

(٢٥) اليونسكو . التعليم الفني والتدريب المهني في مصر . مرجع سابق ص ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١١

(٢٦) اليونسكو : التعليم التقني والمهني في المملكة الأردنية مرجع سابق ص ٨٩ ، ٨٨

(٢٧) المرجع السابق

(٢٨) المظلة الشريفة للتربية والتعليم والعلوم . اعداد معلم التعليم الفني والمهني في الوطن العربي تونس ١٩٨٤ ص ٢١

وفي الجزائر تشير التقارير إلى أن مسؤولية التعليم الفني والمهني يتولاها « عدة أصناف من المعلمين » هم أساتذة التعليم النظري ، وهم يعدون في المعاهد الكلاسيكية لأعداد المعلمين في الجامعة ، وأن هناك مدرسة عليا للأساتذة للتعليم المتعدد التقنيات وإن كان تقلص عدد المتحقين بها بسبب التسرب نحو قطاعات أخرى ، أما أساتذة العلوم التطبيقية في الثانوية التقنية فقد كونوا في المدرسة الوطنية للتعليم التقني وقد أغلقت هذه المدرسة أبوابها من عام ١٩٧٢^(٢٩).

وهكذا نرى أن المستوى العلمي والتربوي والاقتصادي للمعلم الفني والمهني ، إنما يعكس الظروف التي يعيشها هذا التعليم ، والتي تشير إلى « المستوى المنخفض نسبيا الذي تدنت إليه مهنة التعليم الفني والمهني بشكل خاص في الوطن العربي » وأن « التعليم التقني في مختلف مستوياته وعبر العصور لم يكن يحظى بقيمة ، بل كان محل ازدراء وإهمال راجعين إلى أنه لا يتطلب إعمال فكر واستدلالا نظريا ، يجعله يضاهي التعليم العلمي أو حتى الأدبي ، بل كل ما يحتاج إليه مهارات يدوية وذكاء عملي بحت ، وهذه النظرية الخاطئة كثيرا ما علقت بالمعلم التقني نفسه لأن رؤية الشخص لداته تتأثر تأثرا كبيرا بنظرة المجتمع إليه وأن دوره الاجتماعي يقيم بما يجده له هذا المجتمع »^(٣٠).

ويتضح لنا من الأمثلة التي عرضناها لأنماط إعداد معلم التعليم الفني في عدد من الأقطار العربية ، عدم وضوح فلسفة محددة تحكم منبج الإعداد وأساليبه ، فمازال الفصل واضحا في إعداد معلم التعليم الفني بين إعداد معلم المواد الفنية النظرية وإعداد معلم المواد العملية حيث يتم إعداد معلمي المواد النظرية الفنية على مستوى أهل (غالبا ما يكون على مستوى جامعي) . بينما يعد معلمو المواد العملية في معاهد متوسطة أو كليات المجتمع لمدة عامين بعد الثانوية أو حتى في مركز للتدريب المهني .

ولهذا التبع أثره الصادر في ترسيخ الفصل بين الجوانب النظرية والعملية ، وعدم تكامل الخبرة لدى الطلاب ، والنظر إلى معلم الجوانب العملية دائما نظرة دونية .

وتفتقد الأنماط الحالية لإعداد معلم التعليم الفني إلى الخبرة الميدانية الكافية التي تتيح لمن يعد معلما للتعليم الفني ، أن يكون قد مارس الانتاج في مواقفه واكتسب الخبرة بالممارسة الحية على خط الانتاج وفي مواقفه ، وعاش مشكلات سوق العمل ، واكتسب مهاراته الحية ، وأثبت قدرته الفعلية في الوقف الطبيعي للعمل الفني ، إذ يقتصر الإعداد العملي الحالي على غمارين تزد في ورش وغشيرات المدارس الفنية أوزيارات وتدريب قصير يتسم بالشكلية في أحد مواقع العمل .

وتفسر بعض الدراسات هذا الموقف ، بأنه يرجع إلى ظروف نشأة الصناعة وتطورها وموقع التعليم الفني منها ، ففي الدول الصناعية برز التعليم الفني كجزء مرافق للصناعة وتمثلت الصناعة مسؤولية إعداد الأطر التقنية

(٢٩) للمرجع السابق : ص ٢١ - ٢٣ .

(٣٠) للمرجع السابق : ص ٤٨ .

والتكنولوجية والأيدي العاملة الماهرة بكافة مستوياتها لعدم وجود بديل آخر في ذلك الوقت ، فكان التعليم الفني يختار معلميه من الذين أظهرها مقدرة وكفاءة متميزة بالفعل في مجال تخصصه في المؤسسات الصناعية والإنتاجية .

أما في الدول النامية ومنها الأقطار العربية ، فإن نظم التربية والتعليم قد سبقت نضج وتطور الصناعة فيها ، فلا زالت الصناعة نفسها تعاني ندرة الأطر الفنية اللازمة لها ، إلى جوار التفاوت البارز بين أجور ذوي الخبرة في مجال سوق العمل ومؤسساته ، وبين الرواتب المحدودة الضئيلة التي توفرها نظم الخدمة المدنية للمعلمي التعليم الفني ، مما يجعل هذا التعليم عاجزاً عن أن يجتذب من سوق العمل الكفايات التي تلزمه^(٣١).

إن الموقف الحالي لتعدد مستويات المعلمين داخل التعليم الفني ، وعدم توافر الإعداد المتكامل الثقافي والعلمي والتربوي والعمل الميداني في مؤسسات جامعية ، تلحتم بسوق العمل وتقييم برامجها لإعداد المعلم بالتعاون والمشاركة معه من خلال برامج تقوم على الكفايات Competency Based تستبقي من حاجة هذا السوق ومتطلباته . إن هذا الموقف يسهم بشكل واضح في تشييد حركة التعليم الفني واستمرار أسره وهو ما عبرت عنه استراتيجية التربية العربية حين عاجلت هذه المشكلة فدعت إلى :

« جعل إعداد المعلمين لهذا التعليم في قائمة الأولويات الخاصة ، وفورة المعدات ، ورصد الأموال ، ووضع المخططات لا تكفي وحدها دون معلمين مؤهلين مدربين » .

وتشير النشرة التي تصدرها اليونسكو عن التعليم الفني في عددها الأخير ، إلى هذه المشكلة ، فتذكر أن قضية إعداد معلم التعليم الفني ودوره هي من القضايا الأساسية ، فلا بد أن يكون هذا المعلم على مستوى عال من التأهيل ليستطيع أن يمارس أدواره كمخطط ومخطط لعمله في ترجم وثيق مع التطورات الاقتصادية في مجتمعه ، وأن انخفاض رواتب هؤلاء المعلمين عن نظرائهم الذين يشغلون تخصصاتهم في الصناعة ، سوف يؤدي إلى حرمان هذا التعليم من الكفايات المتميزة اللازمة له ، كما أن توافر برامج فاعلة للتدريب أثناء الخدمة تستعمل المدلولات والأساليب المتقدمة مطلب أساسي للتنمية المهنية المستمرة هؤلاء المعلمين^(٣٢).

ولعل من المشكلات التي تعوق الدراسة العميقة لأوضاع معلمي التعليم الفني ، هو عدم توافر بيانات أو دراسات كافية عن واقعهم بما يوضح أعدادهم ومؤهلاتهم ومستويات إعدادهم ، والبرامج التجريبية التي تقدم لهم ، ومشكلاتهم المهنية والاقتصادية على مستوى الوطن العربي ، ليتمكن أن تكون هذه الدراسات والبيانات نقطة انطلاق نحو المعالجة العلمية للمشكلة ولتضع مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي أمام مسؤولياتها .

(٣١) ماسم محمد سعيد عبدالرحمن . التعليم الفني في الوطن العربي الواقع والتحديات . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٥ ص ٥٢ - ٦٠ .

UNESCO. Technical and Vocational Education-Information Bulletin, 1988, p. 1.

(٣٢)

خامسا : اقتصاديات التعليم الفني : تمويله ، وتكلفته وعائلته :

يمثل قصور الموارد أحد العقبات الرئيسية التي تعوق تنمية التعليم الفني وتطوره وتسهم في استمرار بقاءه في أسره .

ويرجع قصور الموارد للاتفاق على هذا التعليم ، إما إلى ظروف البلد الاقتصادية في نقص مواردها بعامه ، وإما إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العام أكثر منه على التعليم الفني ، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة هذا التعليم مقارنة بالتعليم العام .

وتواجه العديد من الدول النامية لظروف تدني مستويات التنمية فيها نقصا واضحا في الموارد ، يحول دون تمويل التعليم الفني على نطاق واسع حيث تضغط أولويات أخرى على الموارد المحدودة المتاحة .

ويمثل الطلب الاجتماعي قوة ضغط أساسية ، تدفع العديد من الدول النامية إلى أن تخصص النسبة الأكبر من مواردها الموجهة في مجال التعليم إلى التعليم العام وغير التكنولوجي ، وتكون النتيجة هي البطالة التي يواجهها خريجو النظام التعليمي في بلدان حاجتها الأساسية ، هي إلى الأيدي الفنية المدربة القادرة على تنفيذ المشروعات الإنتاجية وليس إلى التكديس في الوظائف الإدارية .

وتشير دراسة اليونسكو التي أجريت على ١٦ بلدا إلى أن التعليم الفني يعتمد في موارد تمويله على التمويل الحكومي ، سواء من الميزانية العامة للدولة ، أو من الميزانية المخصصة للتعليم ، أو للتخصصات الإدارية المحلية اللامركزية ، ففي الجزائر والأرجنتين وغانا وإيرلندا وسري لانكا وتركيا نجد أن ٩٠٪ من موارد تمويل التعليم الفني ، هي مستقاة من الميزانية المخصصة للتعليم في الدولة ، وفي استراليا وتشيكوسلوفاكيا رغم أن الموارد حكومية ، إلا أنها تنقسم بين الإدارة المركزية والمحلية . ففي استراليا ٣٩٪ من تمويل التعليم الفني يرد من الحكومة الفدرالية و ٦١٪ من حكومة الولاية المعنية (٣٣) .

ويلاحظ أن المستعمل والمستفيد النهائي من مخرجات التعليم الفني ونمحي به - قطاعات النشاط الاقتصادي ومؤسساته التي تمثل سوق العمل - هذه القطاعات لا تسهم في تمويله ، ولا تقدم شيئا ذا بال لتطويره وتنميته من مواردها المتاحة ، اللهم إلا في بعض بلدان تنهت إلى هذا الجانب ففرضت على الصناعة أن تسهم في تمويل التعليم (١٦٪ في حالة تشيكوسلوفاكيا) ، فغياب مساهمة الجهات المستفيدة لمخرجات التعليم الفني في تمويله وتكلفته لا يؤدي فقط إلى حرمانه من موارد قادرة ، بل يؤدي إلى أن تكون مخرجاته ليست وفق مواصفات وحاجات هؤلاء المستفيدين . إن مساهمة هذه القطاعات في التمويل ، يعني شيئا أكبر من مجرد تقديم الأموال ، إنه يعني الاهتمام والمشاركة والمتابعة وإحكام الصلة بين معاهد الإعداد ومواقع العمل والإنتاج . وتقوم بعض البلدان بتشجيع المؤسسات الصناعية

والإنتاجية على المساهمة في تمويل التعليم الفني وتقديم تسهيلات لتدريب كوادره ، من خلال تشجيعات تتمثل في خصم ما تقدم في هذا الصدد من الضرائب المطلوبة من هذه المؤسسات كحالة استراليا^(٣٤).

تقوم جهود في أمريكا اللاتينية وبلدان البحر الكاريبي ليزيد من الربط والتلاحم بين مؤسسات التعليم الفني ، وجهات سوق العمل في مجال التمويل ، والتدريب وتقديم التسهيلات والمعدات ، مقابل مشاركة هذه الجهات في تخطيط هذا التعليم ، وتقرير سياساته واتجاهاته وتقوم فاعليته .

وتعتبر النسبة المخصصة لتمويل التعليم الفني من الميزانية العامة للتعليم ، أحد المؤشرات الهامة على مدى الاهتمام به والسعي لتنميته . وتشير الدراسة المقارنة التي أشرنا إليها آنفاً أن هذه النسب تتراوح بين ٢٪ إلى ٣٣٪ وإن كانت المقارنة غير دقيقة ، لاختلاف أسلوب حساب النسبة المخصصة للتعليم الفني ، من ميزانية التربية . ولكن إيراد بعض الأمثلة يلقي ضوءاً ما على القضية : فاستراليا مثلاً تخصص ١٠٪ من ميزانية التعليم لمجال التعليم الفني بينما تخصص شيلي من ١٪ إلى ٦٪ ، وتشيكوسلوفاكيا ٣٣٪ والاكوادور ٣٪ ، وغانا ٤,٥٪ وسري لانكا ٩٪ والسودان ٢٤,٤٪ وتركيا ١١,٣٪ ويتضح من تلك الدراسة أن الميزانية المخصصة للتعليم ككل آخذة في التناقص ، ومن ثم تلك الخاصة بالتعليم الفني ويعود ذلك للوضع الاقتصادي العام ، ولكن الواضح أن الآمال والمطالب التي تنتظرها التنمية من التعليم الفني لا تتحقق إلا بزيادة الموارد المتاحة لهذا التعليم .

ويلاحظ أن هناك توسعاً في مجال التعليم الفني بعد المرحلة الثانوية ، والذي يتركز حول إعداد الفنيين Technicians وإن كان الملاحظ أنه تعليم ما يزال موجهاً للنخبة ، وأن مدخلاته تأتي من خريجي الثانوية العامة وليس من خريجي الثانويات الفنية^(٣٥) ، وما زالت المشكلة في أغلب البلدان ، هي توفير تعليم فني على مستوى الثانوية العامة تستطيع تزويد خريجيه بمهارات يمكنهم من الالتحاق بسوق العمل .

وواضح من تحليل الإنفاق على التعليم الفني ومؤشراته ، أن الرواتب تستهلك الجزء الأكبر من ميزانية التعليم الفني ، رغم تدني مستويات رواتب معلميه ! ومعروف أن الأجور تمثل الجزء الأكبر من ميزانيات التعليم عموماً ، لكن أن تصل نسبة الرواتب والأجور إلى ما بين ٩٠ إلى ٨٠٪ من النفقات الجارية على هذا التعليم ، كما تشير دراسة اليونسكو ، فإن تلك قضية تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأمل (تمثل الرواتب والأجور ٨٨,٧٪ من النفقات الجارية على التعليم في الجزائر ، ٨٢,٠٪ في الأرجنتين ، ٥٦,٢٣٪ في شيلي ، ٥٦,٨٪ في تشيكوسلوفاكيا ، ٨٠٪ في غانا و ٨٥٪ في الهند و ٦٠,٦٪ في أيرلندا و ٣٦,١٪ في السودان ومن ٧٠٪ إلى ٨٠٪ في تركيا^(٣٦) .

وفي محاولة للمقارنة بين ما ينفق على التعليم الثانوي العام ، وما ينفق على التعليم الثانوي الفني عالمياً ، تشير دراسة اليونسكو المقارنة إلى صعوبات جمة تواجه ذلك تتعلق بالأساليب المختلفة في حسابات تلك البيانات ، وبخاصة في

(٣٤) المرجع السابق

(٣٥)

UNESCO, Policy, Planning Management in Technical and Vocational Education, op. cit., p. 82.

(٣٦) المرجع نفسه ص ٨٣

نظم التعليم التي تتبنى المدرسة الشاملة التي تجمع بين التعليم الثانوي الفني والعام ، وبين الدول التي تحسب تكلفة الوحدة في التعليمين الثانوي العام والفني دون المصاريف الرأسمالية كالإنشاءات ، وبين الدول التي تحسبها . وهكذا وعموما فإن نتائج الدراسة تشير إلى أن تكلفة التعليم الفني هي أهدأ من تكلفة التعليم العام ، بغض النظر عن نوعية التعليم الفني ومستواه ، وإن كانت تفاصيل الدراسات تشير إلى أن التعليم الزراعي هو الذي يرفع نسبة الإنفاق في التعليم الفني لما يتطلبه من نفقات عالية .

التمويل والتكلفة في البلاد العربية :

إذا انتقلنا من الأفق العالمي لشبكة تمويل التعليم الفني وتكلفته ، لنركز النظر إلى وضع هذه المشكلة في بلادنا العربية فإننا نجد أن التعليم الفني في بلادنا العربية يعتمد بصفة خاصة على التمويل الحكومي ، شأنه شأن مراحل التعليم الأخرى إذ يخصص له جزء من ميزانية التعليم العام . وذلك إلى جوار ما يشارك به الطلاب من تحمل نفقات يسيرة بصورة رمزية في بعض الأقطار ، وإن كان المنهج العام هو المجانية الكاملة لهذا التعليم في الأقطار العربية .

وتشير البيانات المتوافرة عن بعض الأقطار العربية ، إلى أن تكلفة طالبي التعليم الفني بشكل عام تفوق مثيلتها في التعليم الثانوي العام ، بسبب متطلباته من الأجهزة والمعدات والمختبرات والورش ومتطلبات التدريب ، وما يتطلبه أحيانا من نفقات ، إسكان وإعاشة الطلبة داخليا ، إذ توزع مدارس القليلة على مناطق شاسعة أحيانا . وتختلف كلفة التعليم الفني باختلاف التخصصات ، فكلفة الطالب في التعليم الصناعي أكثر من ضعف الكلفة في التعليم التجاري الذي تكاد تكلفته تتقارب أو تقل عن التعليم الثانوي العام في بعض الأقطار العربية كما هو الحال في البحرين والعراق .

أما التعليم الزراعي فترتفع كلفته بشكل عال لما يتطلبه من حقول ومعدات ومكانين وعمال ، مع قلة أعداد طلابه وارتفاع عدد العاملين فيه (نسبة الطلاب إلى المدرس) .

جدول يبين كلفة الطالب السنوية
في التعليم المهني والتعليم الثانوي العام
في بعض الأقطار العربية^(٣٧)

نوع التعليم القطر	الثانوي العام	الثانوي الفني		السنة الدراسية
		صناعي	تجاري	
البحرين (د. بحريني)	٤٢٦	٨٣٧	٣٤٢	١٩٨١/٨٠
سوريا (ليرة سورية)	٨٦٧	٣٧٩٨	١٥٢١	١٩٨٢/٨١
العراق (د. عراقي)	١٩٠	٤١١	١٧٠	١٩٨٢
السودان (جنيه سوداني)	٢٧٣		٤٧٥	١٩٨١/٨٠
			٦٧٩	١٩٨٢
			—	١٩٨٢/٨١

(٣٧) المصدر : الخطة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم الفني في الوطن العربي . تونس ١٩٨٦ ص ٤٥

وإذا أردنا مقارنة ما ينفق على التعليم الفني ، بما ينفق على التعليم الثانوي العام استرشاداً بما يتوافر من بيانات عن بعض الدول العربية ، نجد أن نسبة الموارد المالية المخصصة للتعليم الفني تراوحت بين ١,١٪ في ليبيا و ٤,٤٪ في الأردن من مجموع النفقات المخصصة على التربية والتعليم ، باستثناء سوريا التي بلغ فيها الانفاق على التعليم المهني حدود ١٦,٦٪ من ميزانية وزارة التربية .

أما نسبة الانفاق على التعليم الثانوي العام فإنها تراوحت بين ١٥,١٪ في العراق ، و ٢٩٪ في السودان وهي أعلى بكثير مما ينفق على التعليم الفني وفقاً لبيانات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم^(٣٨).

أما دراسات اليونسكو فتشير إلى أنه رغم الكلفة العالية نسبياً للتعليم الفني ، إلا أن النسبة التي تخصص له من ميزانية التعليم بعامه ما تزال متواضعة ، وأن كلفة الوحدة في التعليم الفني تتباين نسبياً بمقدار ضئيل بين معظم البلدان التي استقيت منها بيانات الدراسة^(٣٩).

النسبة المئوية للانفاق على التعليم الفني

من إجمالي ميزانية التعليم

نوع التعليم القطر	التعليم الثانوي العام	التعليم المهني	السنة
الأردن	—	٤,٤ ٪	١٩٨٢
السودان	٢٩,٠ ٪	١,٩ ٪	١٩٨٠
سوريا	٢٢,١ ٪	١٦,٦ ٪	١٩٨٣
العراق	١٥,١ ٪	٣,٧ ٪	١٩٧٩
قطر	٢٣,٧ ٪	٢,٤ ٪	١٩٧٧
ليبيا	٢٤,٧ ٪	١,١ ٪	١٩٧٧

المصدر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس ١٩٨٦ .

وفي ختام هذا العرض السابق عن اقتصاديات التعليم الفني نتساءل :

ما الذي يمكن أن يقدمه التحليل الاقتصادي لتكلفة وتمويل التعليم الفني لتطوير هذا التعليم وتمتعته ؟

يزود هذا التحليل المخطط والمشرف على إدارة التعليم الفني ، بأسس يستند إليها في توزيع موارده للتوصل بالاعتمادات المتوافرة إلى أقصى ما يمكن من الفاعلية لهذا التعليم في كفاءته الداخلية والخارجية ، كما أن الجانب

(٣٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . التعليم المهني في الوطن العربي، مرجع سابق ص ٤٥ جدول ٢ .

(٣٩) اليونسكو . التطورات في التعليم الفني والمهني دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٩ - ٧٠ .

الاقتصادي في إدارة هذا التعليم المتمثل في كلفته وعناصره ، يشكل أساسا هاما في دراسات تقويم الفاعلية والكفاءة لبرامج هذا التعليم وعلى تحقيقها لأهدافها وبلوغ استمراريها أو تعديلها أو تغييرها .

ولكن دراسات اقتصاديات التعليم الفني ، لا تقدم للمخطط والمشرع على إدارة هذا التعليم الكيفية المحددة للتنفيذ ، إنما تمنحه القدرة على الاختيار الأكثر رشدا بين البدائل ، وهي عون له أهميته في اتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم في دراسات الكلفة والعائد Cost Benefit Analysis .

وقد يقال إن دراسات العائد والكلفة ، أو الكلفة والفاعلية تصاغ من خلال نماذج رياضية وبأسلوب ولغة أعدت للمختصين ، مما يجعل الاستفادة منها بالنسبة لمخطط هذا التعليم والمشرعين عليه محدودة .

ولكن أهم ما يشغل بال المسؤولين عن التعليم الفني هو السؤال الجوهري الأول : إلى أي مدى تنفق مخرجات هذا التعليم : مستوى وكفاية ، مع الأهداف المحددة والموضوعة له ، وإلى أي مدى تنكافئ كلفة هذا التعليم مع العائد منه ؟

إن أسلوب تحديد الكلفة وعناصرها ، وتقرير العائد والجدوى ، أمر يومي تجريبه الصناعة بالنسبة لمنتجاتها . إن تقدير الكلفة ، رغم تداخل عناصره وتشابكها يمكن تحديده إجرائيا من حيث ما أنفق من مال . أما المشكلة فتكمن في تقدير العائد ! فالعائد لمن ؟ للفرد وما حصل عليه من وظيفة أو عمل نتيجة لبرنامج التعليم الفني الذي قام بإعداده لهذا العمل والراتب الذي تقاضاه والرضا الذي حصل عليه من عمله ؟ أم أن العائد متعلق بالصناعة التي حصلت من خلال برنامج التعليم الفني على القوى الفنية المدربة التي لا يقوم لها عمل بغيرها ؟ أم أن العائد اجتماعي ؟ فتوافر وظائف وأعمال للمواطنين يحقق استقرارا وإنتاجا ورضا ونجاسا اجتماعيا ؟ وكل هذه التساؤلات تدخل في حساب الكلفة والعائد والفاعلية ؟

ولكن سنفنسون وهو الباحث المشهور في دراسات الكلفة والعائد للتعليم الفني يتساءل :

هل يمكننا أن نصل إلى تحديد كمي للرضا ! إن تقرير العائد سيظل يحتوي دائما على عناصر تقديرية ، رغم أنها تمثل جوانب أساسية في المنتج النهائي الذي يتطلع إليه هذا التعليم ، والتي يجب أن يحدد منذ البداية عند تحديد أهدافه .

إن استخدام أدوات التحليل الاقتصادي للتعرف على عناصر تكلفة هذا التعليم وبحث جدواه والعائد منه وتقرير فاعليته ، ما تزال عمليات تتم من خلال مختصين اقتصاديين بمزول صمن يدبرون هذا التعليم أو يصنعون قراراته ، وهي قرارات تمثل الجانب الاقتصادي فيها العصب الأساسي والرئيسي .

إن هناك حاجة واضحة إلى لقاء وعمل مشترك متبادل ، بين الاقتصاديين والمخططين والمشرعين على إدارة هذا التعليم لبناء أرضية مشتركة تعين على أن يصبح البعد الاقتصادي وأدواته وأساليب بحثه منهجا يستعمله التعليم الفني في تخطيط برامجهم وتقويمها ، وإعادة توجيهها واتخاذ القرارات المتصلة بهذا التعليم . فلا يمكن أن يدار هذا التعليم بمزول عن الوعي العميق بالبدائل الاقتصادية المتاحة حول تخطيطه ، وإعادة توزيع الموارد على قطاعاته واحساب كلفته وإعادة

توجيه الموارد في ضوء دراسات الكلفة . وهكذا وهي مهارات ليست طلبا ولا أمرا مقتصرًا على الاقتصاديين إذ يمكن أن تصبح جزءا حيويًا من تدريب قيادات التعليم الفني وبخاصة إذا أخذت منحى عمليا إجرائيا .

ويمكن أن تسهم دراسات اقتصاديات التعليم الفني في تقديم الحلول لمشكلاته الملحة ، ففضية المعدات على سبيل المثال والتي تشكل ٦٦٪ من النفقات الرأسمالية لإنشاء مدرسة فنية^(٤٠) (حالة الجزائر) أو ٢٥٪ (حالة أيرلندا) ، تمثل عبئا رئيسية أمام تطوير التعليم الفني في البلدان النامية ، وبخاصة أن هذه المعدات في الأغلب الأعم لا بد أن تستورد بالعملة الصعبة مما يضيف إلى المشكلة أبعادا أخرى ، كما أن هذه المعدات بحاجة إلى الصيانة وقطع الغيار وهي جوانب تضغط على النفقات الجارية لهذا التعليم . ونظرا لمحدودية الموارد المتاحة أمام هذا التعليم ، والتي تفرض عليه أن يتحرك في إطارها مع اتجاهها مؤخرا إلى مزيد من التخفيض لا الزيادة ، تصبح المعادلة صعبة فليس من الممكن تخفيض الرواتب التي تتلج الجزء الأكبر من موارد هذا التعليم . ومن هنا تحاول الدراسات الاقتصادية أن تقدم حلولًا تتمثل في محاولة زيادة الموارد بأساليب أخرى ، وتخفيض الانفاق وذلك من خلال بيع منتجات أعمال الطلاب ، وإن أظهرت التقارير المقارنة أن مثل هذا الحل وإن لم يقدم حلا له وزنه في مشكلة التمويل ، إلا أن له أبعادا ذات أهمية في اعتزاز الطلاب وثقة مجتمعهم وإبراز دور هذا التعليم . وقد قامت أندونيسيا بتجربة تشير اليونسكو إلى نجاحها ، وهي توفير مركز يخدم عدة مدارس فنية تجمع فيه الآلات والمعدات وأجهزة التدريب بما يوفر تكرار شرائها لعدد من المدارس ، فيخفض الكلفة في المعدات والأساتذة . كما أن تجرية الوحدات المتنقلة للتدريب على التخصصات المختلفة Mobile Units التي يمكن نقلها بين المدارس وفقا لجدول معين ، كما يمكن أن تنقل إلى مواقع العمل الفعلي ليتم تدريب الطلاب كما يحدث في حالات تمديدات الأنابيب أو الكابلات ولحامها والأعمال المتصلة بذلك ، ليحصل الطلاب على خبرات ميدانية واقعية مع اقتصاد في الكلفة . وتمثل تجربة الاتحاد السوفيتي في هذا الصدد نموذجا مستخدما على نطاق واسع وقد أصدرت عنه اليونسكو دراسة مستقلة^(٤١) .

إن الأخذ بأساليب وأدوات التحليل الاقتصادي في دراسة تكلفة التعليم الفني وعائلته وجدواه ، أفق جديد لا بد أن يترتبه التعليم الفني في بلادنا ليبدأ رحلته إلى التطوير .

سادساً : خدمات التوجيه والإرشاد المهني والبحوث والمعلومات

تمثل خدمات التوجيه والإرشاد التربوي والمهني وخدمات البحوث والمعلومات ، ركائز أساسية في نجاح التعليم الفني وتطوره .

فمساعدة الطالب على تعرف قدراته وإمكاناته ومتطلبات الدراسة التي يود الالتحاق بها والقدرات اللازمة للنجاح والتفوق فيها ، وطبيعة المهن التي يعده التعليم الفني للالتحاق بها ومتطلباتها ، لم تعد مجرد نصيحة تقدم للطالب

UNESCO: Policy, Planning and Management in Technical and Vocational Education OP. CIT., P. 87.

(٤٠)

UNESCO: Mobile Units for Vocational Education; in USSR. Paris, 1987.

(٤١)

تستند إلى الخبرة والتجربة بل أصبحت اليوم عملية علمية تستند إلى اختبارات ومقاييس وأدوات تقيس الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول والشخصية .

وقد بذلت جهود عربية لتعريب مجموعات من بطاريات هذه الاختبارات ، وعملت على تقنيها في البيئة العربية والقطر الذي تستخدم فيه ، ومن أمثلتها اختبارات الميول المهنية للدكتور / أحمد زكي صالح وهو مقتبس عن اختبار كيودر للميول المهنية ، عن طريق تفضيل الأفراد لأنواع معينة من النشاط . واختبار الميول للدكتور / عبدالسلام عبدالغفار للنظر في مدى استعداد الفرد لممارسة نشاط ما كهواية أو مهنة أو عدم رغبته فيه ، واختبارات المهن الكتابية للدكتور / محمد عماد الدين اسماعيل لتقويم قدرات الأفراد للقيام بالأعمال الكتابية كالسكرتارية والبنوك وغيرها ، واختبارات الميول والقيم لمعينة هنا وهو ترجمة وتطوير لاختبار القيم لجوردن البروت وفروتون ولندزي وهو أداة لقياس القيم الهامة التي تؤثر في سلوك الإنسان مثل القيم الاقتصادية وغيرها .^(٤٦)

ولكن هذه الاختبارات ما تزال مقصورة في استخدامها على مختبرات كليات التربية وأقسام علم النفس والمجالات الأكاديمية ، فلم تنتقل لتصبح جزءا من بنية المدرسة الثانوية الفنية أو أجهزة التعليم الفني وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الأطر المتخصصة في التوجيه والإرشاد الفني القادرة على تقديم هذه الخدمات .

ومن هنا نرى أن عملية اختيار الطالب لتخصصه ما تزال تعتمد على اعتبارات غير موضوعية . كاتجاهات الآباء والقراءة والأصدقاء أو المجموع الكلي للطالب مما يحرم الطالب من الإفادة من التوجيه المستند إلى الأساليب العلمية التي توفر له أساسا علميا لاختيار المهن التي تلائم قدراته .

أما خدمات البحوث والمعلومات التي يمكن أن تزود التعليم الفني بالظهير العلمي الذي يتناول مشكلاته بالبحث والدراسة ويوفر للمخططين والمشرفين على هذا التعليم معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع احتياجات سوق العمل وتعين المخطط على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية وإبراجها الملائمة ، التي تكفل التوافق بين إعداد العمالة في التعليم الفني وحاجات التنمية ومشروعاتها في المجتمع الذي تخدمه .

وتشير دراسة اليونيسكو المقارنة حول التعليم الفني في ٣٣ بلدا أغلبها بلدان نامية ومن بينها دول عربية ، إلى أن « البنى والمؤسسات المعنية عموما بتنسيق الجهود في مجال البحوث من أجل تطوير التعليم الفني ، غير موجودة أو ضعيفة جدا »^(٤٧)

وتختلف الصورة في البلدان المتقدمة فنجد أن بلدا كالولايات المتحدة الأمريكية قد أنفق ٢٥٠ مليون دينار خلال عقد واحد في صورة معونة فدرالية لمراكز بحوث التعليم الفني ، وأن تلك المراكز قد غطت بحوثها مجالات : التوجيه وتنمية المستقبل المهني ، الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الفني ، خصائص طلاب التعليم الفني ، إعداد

(٤٦) مبدل الرحمن الحسوي . التوجيه التربوي والفني . الرياض : مكتب التربية العربي ١٩٨٦ ص ٨٠ - ٨٩ .

(٤٧) اليونيسكو . التطورات في التعليم الفني والفني . دراسة مقارنة . مرجع سابق ص ٦٦ ، ٦٧ .

معلم التعليم الفني ، طرائق التدريس في التعليم الفني وتطوير المناهج ، واحتياجات سوق العمل والطلب على التخصصات الفنية ، وإدارة التعليم الفني ، وتقويم برامج التعليم الفني . ونحن نطلع المرء على ملخصات هذه البحوث ونتائجها ، يدرك بعمق مقدار ما تقدمه لمخططي هذا التعليم والمشرفين عليه من نتائج علمية يعاد توجيه هذا التعليم في ضوءها ^(٤٤) .

إن بناء قواعد لمعلومات التعليم الفني تقيم جسرا متصلا بين البحث العلمي والأداء الميداني ، يمكن أن يقدم لهذا التعليم أكبر الفرص لتقدمه وتطويره .

ولا يستطيع المرء أن ينكر الجهود المخلصة لمجموعة من المؤسسات والباحثين ، الذين حاولوا في المنطقة العربية أن يقدموا جهودا علمية لبحث جوانب هذا التعليم ودراسة مشكلاته لكن هذه الجهود ما تزال محدودة متواضعة ، تساهل صعوبات بالغة في الحصول على البيانات ولا تتوافر لها الوسائل الفعالة لتصبح في متناول الممارس الميداني في التعليم الفني توجيه جهوده وترشد مساره .

ولا شك أن جزءا كبيرا من هذه المسؤولية يقع على كليات التربية التي ما يزال التعليم الفني وافدا غريبا عليها ، مع أنه يمثل قطاعا ثوريا يتوقف حركة التنمية في المجتمع في جزء كبير منها .. على قدرته الفاعلة على أداء مهمته .

محاور أساسية مقترحة لانطلاق التعليم الفني وتطويره

لقد ألقينا في الأجزاء السابقة من هذه الدراسة نظرة طائر على التعليم الفني في جلوره ورحلته وواقعه ، مركزين على أبرز مشكلاته التي تعوق حركة نهضته وانطلاقه ، وقد فرض حجم هذه الدراسة ضرورة الانتقاء لما نتوقف عنده من جوانب ، فلم تظهر موضوعات قد يرى الكثيرون أهميتها وضرورة التعرض لها بالدراسة والحوار وعذرنا في ذلك أنه يصعب أن نتناول دراسة واحدة نظاما تعليميا بكامله كالتعليم الفني على اتساعه وتعدد نواحيه ومجالاته .

وإذا كان ذلك هو الواقع بآلامه وإنجازاته وما استطاع أن يقطعه وما عجز عنه ، وإذا كنا قد استهللنا هذا المقال بأن التعليم الفني أسير عقود الحركة مقفل بالقيود ، وأنه رغم ذلك كله يقطع أشواطا ويمجد ليحفظ بالحياة لها السبيل إلى خلاصه من أزمتها وانطلاقه من إيساره وزيادة قدرته وفاعليته على أداء الأدوار المنتظرة منه في خدمة مجتمعه ؟

إن هذا التساؤل نفسه كان محور اهتمام جهود دولية من اللقادات والدراسات والبحوث حول التعليم الفني استغرقت أعواما طويلا ، شخّصت علل هذا التعليم ومعياناته وقدمت حلولاً محددة واضحة معلومة ومنشورة لأساليب مواجهتها . ولكن القضية دائما هي من يتحمل مسؤولية التغيير والمواجهة والكفاح ضد نظم راسخة الجذور من التمييز عاشها هذا التعليم ؟

ونود في مستهل معابلتنا لمقترحات الخلاص من الأسر ويده رحلة الانطلاق لهذا التعليم أن نعرض للملامح الأساسية لهذه الجهود الدولية ، التي قادتها منظمة اليونسكو وشاركت فيها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

والاتحاد العربي للتعليم الفني ومكتب التربية العربي لدول الخليج والعديد من المنظمات الدولية والاتحادات المعنية بقضايا التعليم الفني وتطويره ، كمنظمة العمل الدولية ومنظمة التعاون الدولي والتنمية ، باعتبار أن العمل وإعداد كوادره وهو قلب الاقتصاد والتنمية . ويمكن أن تنضج أماننا صورة لحجم هذا التعاون الدولي ومداه اخترت أحد الاجتماعات المقبلة لليونسكو التي سوف توجه إليها الدعوة لمناقشة أمر يتعلق بالتعليم الفني ، وهو المشروع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم الفني الذي سوف يعقد في باريس أبريل ١٩٨٩ فوجدتها قد وجهت إلى الدول الأعضاء وعددهم ١٥٨ ، والدول غير الأعضاء وعددهم ١٤ ، ثم حركات التحرير المعتمدة ومثلها وهي خمس حركات ، ثم ٢٩ صندوقاً وبرنامجاً ومعهداً ووكالة ولجنة ومفوضية ومنظمة تابعة للأمم المتحدة و ٤١ منظمة دولية حكومية أخرى و ٦٨ منظمة دولية غير حكومية لها علاقات تشاور أو إعلام متبادل مع اليونسكو ، أي أن هذا الاجتماع سيضم حوالي ٣١٥ عضواً .^(٤٥) ويوضح لنا ذلك حجم الحوار والتفاعل والرؤية التي يمكن أن تسفر عنها هذه اللقاءات

ولعل المعلم الأساسي الذي أصبح اليوم مرجعاً لكل الجهود في مجال التعليم الفني ، هو توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني التي صدرت عام ١٩٦٢ ، ثم التوصية المعدلة لها التي أثمرتها حوار دام عشر سنوات حولها وتم الموافقة عليها بالإجماع في عام ١٩٧٤^(٤٦) وهي تمثل خلاصة ما انتهى إليه الفكر المعاصر والخبراء التربويين في مجال التعليم الفني : أهدافه وسياساته وهياكله وبنائه والمجاهات تطويره .

وقد حظيت التوصية المعدلة منذ صدورها عام ١٩٧٤ بمراجعات وحوار ولقاءات واجتماعات متكررة ، في محاولة للتعرف على مدى تطبيقها في دول العالم والحقائق التي تحول دون ذلك ، وتقتل هذه الأدبيات خبرة متنامية وتصورها عالمياً مشتركاً حول قضايا هذا التعليم ، وصلت إليه دول العالم وارتضت اتفاقاً تسعى إليه لتحقيق تطوير هذا التعليم وتنميته وهي بذلك خبرات لابد أن تكون أمام جهود الإصلاح والتنمية لهذا التعليم .

وتقع توصية اليونسكو المعدلة في مقدمة عشرة أبواب . يتناول الباب الأول نطاق التوصية وتعريف التعليم الفني والمهني وموقعه من النظام التربوي . أما الباب الثاني فيشمل التعليم التقني والمهني في علاقته بالعملية التربوية وأهدافها ، أما الباب الثالث فيتناول السياسة والتخطيط والإدارة لهذا التعليم ، بينما يوضح الباب الرابع الجوانب التقنية والمهنية التي لا بد أن يتضمنها التعليم العام ، ويحدد الباب الخامس دور التعليم التقني والمهني بوصفه إعداداً لمزاولة مهنة ويتعرض لما ينبغي أن يكون عليه التعليم التقني والمهني في بنيتة ومحتواه وتنظيمه ومضمونه وإبراهه لتحقيق ذلك ، أما الباب السادس فيتعرض للتعليم التقني والمهني بوصفه تدريجياً متواصلاً ، على حين ينفرد الباب السابع بمناقشة دور التوجيه في هذا التعليم ، أما الباب الثامن فقد خصص لعملية التعليم ، والتعليم في التعليم التقني والمهني ومناقشة

(٤٥) يمكن الرجوع إلى الوثيقة رقم ١٢٩ ت/٢٢ لليونسكو الصادرة في باريس ١٧/٣/٨٨ من وثائق الدورة الثانية والعشرون بند الثالث للمجلس التنفيذي لليونسكو والمضمولة ، توجيه الدعوات لعدد لجنة الخبراء الحكوميين للكتابة بأعداد للدرع النهائي للاتفاقية الخاصة بالتعليم الفني والمهني وذلك للاطلاع على أسس الجهات المعنية للاجتماع المذكور .

(٤٦) دولة الكويت . إدارة التكوين الفني والمهني توصية اليونسكو المعدلة الخاصة بالتعليم الفني والمهني ترجمة / حسن جيل ود مراجعة / يوسف محمدي / الكويت . ١٩٧٥ .

الأساليب والمواد التعليمية ، وقد اختص الباب التاسع بالعاملين من موظفين ومدرسين وموظفي إدارة وتوجيه ، واستقل الباب العاشر بموضوع التعاون الدولي في مجال التعليم التقني والمهني .

وتستهل هذه التوصية بأنها تنطبق على التعليم التقني والمهني في كل صورة ومن كافة جوانبه ، سواء أكان يقدم في المعاهد التعليمية أو تحت مسئوليتها ، وعن طريق السلطات العامة مباشرة أو بأي صورة من التعليم المنظم والخاص وبذلك مدت الرؤية إلى كل صور التعليم الفني وأشكاله أيا كان موقعها .

وعرفت التعليم التقني والمهني بأنه التعليم الذي يشمل بالإضافة إلى التعليم العام وأساسياته ، دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات وضروب الفهم والمعارف التسمية كلها بالطابع العملي للمهني والأعمال في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هذا المنطلق قررت التوصية أن التعليم التقني والمهني ينبغي أن يكون :

(١) جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام

(٢) وجهاً من أوجه التربية المستندة

(٣) سبيلاً للاتحاق بقطاع مهني

ومثل تلك المبادئ الثلاثة الفلسفة الأساسية التي توجه هذا التعليم ، وتراعي في بناء هيكله ومناهجه وتحديد علاقاته وموقعه في النظام التعليمي .

ومن هذا المنطلق تدعو التوصية إلى إقامة علاقات جديدة بين التربية والحياة العاملة والمجتمع بعامه ، وأن يصمم هذا التعليم بحيث يحقق الأغراض التالية :

أ - إلغاء الحواجز القائمة بين مختلف مراحل التعليم ومجالاته ، وبين التعليم والمهنة وبين المدرسة والمجتمع وذلك :

(١) بدمج التعليم التقني والمهني والتعليم العام في كافة مسالك التعليم بعد التعليم الابتدائي

(٢) بإنشاء بنى تربوية مفتوحة ومرنة .

(٣) بمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف .

ب - ينبغي أن يبدأ التعليم التقني والمهني بإعداد مهني أساسي واسع النطاق ، مما يسهل التزايط الأفقي والرأسي سواء داخل النظام التعليمي أو بين المدرسة وسوق العمل ويسهم في القضاء على كل أنواع التمييز بحيث :

- يكون التعليم التقني والمهني جزءاً لا يتجزأ من التعليم الأساسي لكل فرد في صورة التعريف بمبادئ التكنولوجيا والعمل .

- أن يختار اختياراً حراً ومقصوداً بوصفه وسيلة لتنمية مواهب الفرد واهتماماته كي يمارس إحدى المهن أو يواصل دراسته .

- أن يتيح الالتحاق بأشكال ومجالات أخرى من التعليم في كافة المراحل ، وذلك بقيامه على أساس متين من التعليم العام واحتوائه على عنصر من عناصر التعليم العام في كافة مراحل التخصص .

- أن يسمح بالانتقال من مجال لآخر داخل التعليم الفني والمهني .

- أن يكون مفتوحاً أمام الجميع ، ولكل أنماط التخصص الملائمة في إطار نظم التعليم المدرسي وخارجها ومع برامج التدريب أو بالإضافة إليها ، بحيث يتيح مرونة الانتقال بين فروع التعليم والمهن والوظائف .

- أن يكون متاحاً للإثبات والذكور على السواء .

- أن يسمح بالتحاق المعوقين به في أشكال تتواءم مع احتياجاتهم تيسيراً لاندماجهم في المجتمع .

وواضح تماماً ما تقدمه هذه التوصية من تغييرات جذرية للوضع الحالي للتعليم الفني ، فهي إعلان فك إسناره وإزالة كافة أنواع التمييز التي تعوق حركته فهو تعليم مفتوح مرن مندمج مع التعليم العام يتحرك فيه الطالب رأسياً وأفقياً ويختاره اختياراً حراً .

ولم تكف التوصية بالتوقف عند « الانبعاثات » والمبادئ بل حددت في وضوح سياسات لتغيير البنى والميكل التعليمية تكفل تحقيق ذلك فدعت إلى اتخاذ التدابير التالية :

(١) تنويع التعليم الثانوي في مراحله الأخيرة (من سن ١٦ الى ١٩) ، بحيث يمكن مواصلته إلى جانب الالتحاق بالعمل أو التدريب ، أو بحيث يؤدي إلى مزاولة مهنة ، أو إلى الالتحاق بالتعليم العالي وبهذا يتاح لكل الشباب اختيار نوع التعليم المتفق واحتياجاتهم .

(٢) إنشاء معاهد على مستوى المرحلة الثالثة (للمرحلة الجامعية بعد المرحلة الثانوية) ، تتراوح برامجها بين البرامج القصيرة المتخصصة والطويلة للمتفرغين وتجمع بين الدراسات والتخصص المهني .

(٣) وضع بنيات وبرامج تعليمية في كل المراحل ، تركز على التبادل المنظم والمرن بين المعاهد التعليمية ومؤسسات التدريب والمستولين عن العمالة .

(٤) وضع نظام للمعادلة يقضى بأن يعطى إتمام أي برنامج دراسي معتمد الحق في رصيد من النقاط ، ويعترف في إطاره بالمؤهلات الدراسية والمهنية المكتسبة بشي الطرق .

(٥) ينبغي تجنب كل تخصص ضيق وسابق لأوانه ، فلا يشرع من حيث المبدأ في التخصص قبل سن الخامسة عشرة ، وضرورة قضاء فترة في دراسات مشتركة بين كل قطاع فهي لاستيعاب المعارف والمهارات الأساسية لهذا القطاع المشترك قبل اختيار فرع خاص .

وتشكل هذه المقترحات والخطوات التي تضمستها التوصية المعللة لليونسكو في تكاملها فيما نرى ، المحاور الثلاثة الأساسية التي ينبغي أن ينطلق منها هذا التعليم إذا أردنا له أن يتخلص من صيغه الجامدة التي فرضت عليه الانغلاق وأدت به إلى الهامشية .

ويمثل المحور الأول في إعادة النظر الشاملة في هياكل المراحل التعليمية الحالية ، فهي ليست صيغة مقدسة مهما تقاوم تاريخها بل هي أدوات لترجمة فلسفتنا التربوية بتغير بتغير رؤيتنا ومطالبنا من التربية .

فمن غير المعقول أو المقبول أن ندخل القرن الحادي والعشرين مكبلين بهياكل تعليمية ذات مسارات مغلفة وأخرى مفتوحة تصرخ بالتمييز ولا تتكافأ فيها الفرص التعليمية للجميع ، بل لابد من هياكل تعليمية مرنة تكون ترجمة صادقة لديمقراطية التعليم ، وما تنادي به ثقافتنا العربية الإسلامية من الدعوة للعلم وتيسير فرصه . وتتفق هذه المرونة بأن يكون هناك تعليم أساسي مشترك لكل المواطنين ، تشكل الثقافة التكنولوجية أحد أركانه ثم يليه تعليم ثانوي عام ولفي ومهني وشامل يعد للحياة والمواطنة ويدايات المهنة ويرسي الاساسيات والخبرات اللازمة لمواصلة تعليم أعلى لا يبدأ فيه تنوع إلا في مراحله الأخيرة (١٦ سنة إلى ١٩) ، تتوافر فيه المرونة التي تسمح بسهولة الانتقال الأفقي بين برامج وأنواعه (٤٧)

ويليه إلى جوار الجامعات صيغ متنوعة من التعليم العالي على المستوى الثالث ، تضم برامج تختلف في مدتها وتنوعها وفقا لحاجات التلمذ والمجتمع ، ويمكن التحرك الرأسي إليها من كل أنواع التعليم في المرحلة الثانوية كما يمكن التحرك الأفقي أيضا بين برامجها ، وتمثل المدرسة الثانوية الشاملة بأنواعها (٤٨) والمدرسة الثانوية المتنوعة ومدارس نظام المقررات (٤٩) ، صورا مرنة يتحقق بها مرونة الهياكل على مستوى المرحلة الثانوية ، كما تمثل صيغة البوليتكنيك في انجلترا صيغة للهياكل المرنة على المستوى الثالث حيث تقدم كل التخصصات والدراسات لكل الناس في كل الأوقات التي تلائمهم ، وتعتبر صيغة (٥٠) all arts for all people at all times في الكليات المجتمعية في الولايات المتحدة التي تقدم برامج عامة ومهنية ومقررات يمكن أن تحسب ضمن المقررات المطلوبة للجامعة (Transfer Credits) وبرامج لإثراء خبرة الفرد وزيادة قدرته على التعامل مع حاجاته المتجددة في مجتمعه ، صيغة أخرى مرنة للتعليم العالي على المستوى الثالث . (٥١)

أما المحور الثاني فيتمثل في تبني قاعدة عريضة من الثقافة العامة ، ومن الإعداد المهني أيضا بما يضمن التكوين والإعداد المتكامل للفرد وتأخير التخصص ، حتى تتوافر قاعدة صلبة لدى الفرد من الخبرات يستند إليها ، ويسمح له ذلك بالتحرك الأفقي بين الدراسات والمهن المختلفة والمستويات التعليمية إلى أقصى ما تسمح به قدراته . وقد أوضحنا في دراستنا عن انبعاث نظام الانتقاء والتخصص المبكر الأسس العلمية التي يستند إليها هذا الاتجاه . (٥٢)

(٤٧) UNESCO, The Integration of General and Technical and Vocational Education. Paris 1986, pp. 9 — 15.

(٤٨) يوسف هيدملطي . رحلة إلى المدرسة الشاملة مرجع سابق . ليان ما يمكن أن تقدمه المدرسة الشاملة في هذا الجلب .

(٤٩) يوسف هيدملطي . نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي - مدخل من مفاعل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي . البحرين : وزارة التربية المؤخر التربوي السنوي الرابع ١٩٨٨ .

(٥٠) شمار البوليتكنيك المبرر من رسائله .

(٥١) هيدملطي كرم الدين . الكلية المتوسطة الشاملة مفهومها وتطبيقها . تونس : المنظمة العربية للتربية والعلم والثقافة ١٩٨٢ ص ٢١ .

(٥٢) يرجع إلى رحلة المدرسة الشاملة مرجع سابق ص ٧٦ - ٨٠ .

أما المحور الثالث فيتمثل في علاقة جديدة دينامية بين التعليم والعمل ، فقد غاب العمل عن تعليمنا زمنًا طويلاً ، ووجدت علاقته خطية واحدة بينها ينتهي فيها التعليم بمراحله ليبدأ العمل دون تناوب أو انقطاع .

وغاب العمل عن محتوى التعليم ، فصرفت الجهود للحفظ والتلقين وانفصلت براعة الفكر كما ذكرنا عن ثقافة البعد ، وفترة التعلم للفرد ، عن فترة المساهمة في خدمة مجتمعه وأنشطته ، وحدث بذلك فقدان للتوازن بين الفكر والتطبيق والنظرية والممارسة حتى بات من المؤلف أن نرى أن ما يتعلمه الطفل لا صلة له بالواقع ، دون أن يثيرنا ذلك الجزع والألم ! بل إن التعليم كما أشرنا منذ قليل قد أصبح قوة طاردة تحدث الغربة بين الفرد وبيئته ليهجر الريف والأرض والعمل الذي عاش عليه أهله وأجداده ، لأن مكان للتعلم المدنية وموقع التعلم على كرسى ومكتبه وحبره وأوراقه . فالتربية - كما يذكر ادجارفور - لا ينبغي أن تعد الإنسان لعالم اصطناعي سوف يفرج منه على أي حال ليخوض غمار الحياة العملية ، وأن تعلم الفرد لا يجوز بحال أن يكون على حساب التنصل والانقطاع عن أصوله وقومه وبيئته ، فهووس الثقافة مرتبط بنوع من الاستقطابية بين الشخص وهويته وجماعته وهوية تاريخ بلاده الباقية على مر الزمن وبين الهوية العالمية إذا صبح التعبير ، ولا ينهض الإنسان ويتقدم إلا إذا حافظنا على القطبين معا ، فالتربية لا بد أن تساعد المرء على الاندماج الفعلي من خلال العمل مع الوسط الذي يعيش فيه . (٥٣)

وتدعو هذه النظرة الدينامية الجديدة للعلاقة بين العمل والتعليم إلى إعادة النظر في ذلك الترتيب الحتمي الذي اعتدناه في تقسيم عمر الفرد إلى فترة انقطاع للدراسة ، تليها فترة العمل الذي قد يستمر مدى الحياة . إن الحياة في عالم متواصل التغيير - تتوقف الحياة فيه على قدرتنا على أن نواصل التكيف - بدعونا للتساؤل : لماذا لا نمنح المرء فرصة ثانية ليختار دراسة جديدة أو مستقبلاً مهنيًا مختلفًا ؟ إن النظرة التقليدية التي كانت تحصر التعليم في فترة محددة من عمر المرء إذا تجاوزها الإنسان فلا يتعلم بعده شيئاً ، ليأتي بعد ذلك عمر لا يتعلم فيه الإنسان ولا يعمل وإنما ينتظر الموت . هذه النظرة لا بد أن تزول ليصبح أمام المرء دائماً فرص مفتوحة لترك الدراسة ويذهب للعمل أو يجمع بينهما أو يعود للدراسة مرة أخرى وقد وصف ادجارفور هذا الاتجاه بقوله :

إن الحياة كالوجع بين مد وجزر ، حركة مستمرة ذاهبة آية بين الفعل ورد الفعل ، بين التطبيق والمعرفة ، والتكوين المتواصل ، فمن واجبنا أن نكيف لنساير هذا العالم المتغير .^(٥٤) ويعني ذلك ببساطة أن نتعلم ونعمل لنصبح أكثر قدرة على التكيف .

ولم نذهب بعيداً عن جلورنا العميقة الأصيلية التي تدعو المؤمنين إلى العمل حتى آخر أنفاس الحياة ، وتطالبه بالتنمية والتعمير والبناء حتى وسط لحظة الدمار ، فهذا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم في مسند أحمد :

(٥٣) والفكرة الأساسية في التربية الجديدة : التوفيق بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية ، حوار بين أحمد خنفر أوبرادجارفور في تعلم وفصل . باريس : اليونسكو ، ١٩٨٣

ص ١٧

(٥٤) اليونسكو : تعلم وفصل . مرجع سابق ص ٢٧

« إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة ، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها »^(٥٥) ونود أن نتصور لحظة القيامة حين تنتثر الكواكب ، وتشعل البحار ، وتذهل كل مرضعة عما أرضعت ، ووسط هذا الدمار الكوني : الإنسان مطالب أن يستمر في زرع نخلة لأنه بدأ العمل فلا ينبغي أن يتوقف !

وقد أخذت الدعوة الجديدة إلى إعادة التأخي بين التعلم والعمل والحياة ، في دينامية متبادلة ، صوراً تنفيذية متنوعة تحاول أن توجزها فيما يلي :

أولاً : إدخال الجوانب التقنية والمهنية في التعليم العام ، لكسر الحدة النظرية لهذا التعليم وإعادة التوازن بين جوانبه النظرية والتطبيقية ، وتدريب الطلاب على بعض المهارات العملية التي تعينهم على التعامل الذكي مع منجزات التكنولوجيا التي يستخدمونها في حياتهم اليومية ، وتعرف بنية المهن في مجتمعهم ، كما تعينهم على التعرف قدراتهم وإمكاناتهم والمهن الملائمة لهم ، ليؤدي ذلك كله إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترامه واعتباره قيمة كبرى في حياة الفرد والمجتمع .^(٥٦) ولا يهدف هذا البرنامج من الدراسات للإعداد لمهنة إنما هو ثقافة وممارسة عامة .

ويطلق على هذه الدراسات التي تقدم في إطار التعليم العام بدءاً من المرحلة الإعدادية صادة أسماء مختلفة « كالدراسات العملية في الكويت » ، والفنون الصناعية « في العراق ، والثقافة المهنية والتدريبات العملية » في مصر ، و« برامج التدريب على العمل اليومي » في تونس .^(٥٧)

ويشير دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني لليونسكو ، إلى المصطلحات التالية التي يمكن استخدامها بشكل مترادف لتسمية هذه الجوانب التقنية والمهنية التي تقدم ضمن مكونات منهج التعليم العام :

- ١- التعليم التقني العام General Technical Education
- ٢- الدراسات التقنية والمهنية العامة General Technical and Vocational Education
- ٣- التمهيد التقني والمهني العام General Technical and Vocational Initiation^(٥٨)

ثانياً : الأخذ باتجاهات التعليم المتناوب Recurrent Education والتعليم بعض الوقت والتدريب مع العمل Sandwich Courses وهي كلها اتجاهات تنبئ النظم أو البنى المقترحة للتعليم والتعليم Open Systems or Structures ، وهو تنظيم التعليم بحيث لا يعمل دون من تركه ليعمل ، من الدخول إليه مرة ثانية ، في مرحلة لاحقة . فهو نظام يسمح بمزج التعليم والعمل لزيادة الاختبارات التعليمية المتاحة وتسهيل التعليم المستمر^(٥٩) كما ظهرت اتجاهات تعترف بالخبرات العملية التي يكتسبها الفرد ، وتقومها لتعفيه من بعض المتطلبات الدراسية المطلوبة ، لإنجاز برنامج

(٥٥) برنامج للجميع لفهرس لألفاظ الحديث النبوي للشنكاري الجزء (٥) ص ١٤٧

(٥٦) عادل مهراون . تقديم منهج الدراسات العملية بالكويت . رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة الأزهر - كلية التربية ١٩٨٣ ملحق رقم (١)

(٥٧) يوسف عبدالمطي وأخرون . تطوير البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي . الكويت : المركز للمربي للبحوث التربوية لدول الخليج ١٩٨٤ .

(٥٨) اليونسكو : دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني . مرجع سابق ص ٣ ، ٤

(٥٩) المرجع السابق ص ٧

معين كتجربة السويد ، بل إن كيال أيدى يذكر لنا أنه في عديد من البلدان قد تغير الوضع حتى بالنسبة لشروط دخول الجامعة إذا أصبحت التجربة المكتسبة من العمل في مجال المهنة من الشروط المطلوبة ، أي أن العمل وخبراته أصبحت ميزة فهي تعامل بنفس الدرجة مع الشهادات الرسمية المحصلة في إطار نظام التربية والتعليم ،^(١٠) وهو الاتجاه جدير أن ينتشر ، ويتبنى حتى لا يشعر الشباب أنهم معاقبون لأنهم عملوا ، أو أن الخبرة الحقيقية التي اكتسبوها خلال عملهم والتي يشعرون ويشعر غيرهم بجودها - هي لا شيء في ميزان النظم التعليمية .

كما أن هذا الاتجاه يثير تساؤلا حول قضية ذات أهمية بالغة . فمن الملاحظ أن متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم بمراحله المختلفة يزداد يوما بعد يوم ، بل إن امتداد هذه الفترة بات يعتبر أحد القرائن على التقدم والنهوض . ومعنى ذلك أننا إذا لم نحترم خبرة العمل ونحتسبها كإنجاز تعليمي ، فلنأخذ نحكم على أبنائنا بأن يحسبوا في مؤسسات العلم في سنوات الفرة والشباب والخبرة ، دون أن تتاح لهم فرصة الاحتكاك الحي بالناس والمجتمع وممارسة كسب العيش واكتساب القيم المخالدة الأساسية ، من تحمل للمسئولية والجدية وبذل الجهد ، وتقدير قيمة الوقت والمال وهي قيم لا تحتويها الكتب بل لا يمكن قراءتها إلا في كتاب الحياة .

ثالثا : مسؤولية سوق العمل ومشاركته في إتاحة فرص مواصلة الدراسة للمتدربين ، وتعتبر هذه الخطوة نقلة كبرى في العلاقة بين التعليم والعمل ، وقد فصلت التوصية المعدلة لليونسكو والخاصة بالتعليم الفني والمهني بيان الصور المختلفة لتحقيق هذا الهدف . بحيث تتحمل جهة العمل نفقات وتوفر فرصا وتوجد نظما تمكن العاملين بها من استكمال النقص في الجانب الثقافي في إعدادهم ، وكذلك فرص التطوير العلمي في مجال المهنة ، بحيث يكون التعليم الفني : « متاحا طوال مدة الحياة العاملة دوما قيد ، بسبب سن الشخص أو جنسه أو سبق تعليمه وتدريبه ، وأن يكون واسع النطاق يتضمن عناصر من التعليم العام ، وليس مجرد تدريب متخصص على عمل بعينه » توصية رقم ٤٦ ، ٤٧ وضربت أمثلة بتلك التفسيرات ، بحيث تشمل دورات أثناء ساعات العمل وفي مكانه أو مسائية أو بالمراسلة وإن يمنح العامل إجازة مدفوعة الأجر لحضور ذلك البرنامج اللازم له .

إن هذه التوصيات التي كانت أحلاما تتردد في أدبيات التعليم الفني ، قد أخذت طريقها لتصبح اليوم صورا منفصلة في عدد من البلدان لعلاقة دينامية جديدة ، بين عالم العمل وعالم التعلم تفتح أمام التعليم الفني آفاقا جديدة ، ليصبح العمل والتعلم وجهان لعملة واحدة هي التكوين المتكامل للإنسان : تفتح إمكاناته وإسهامها في تنمية مجتمعه .

كم نحتاج مجتمعاتنا إلى هذه النظرة الجديدة للعمل التي تردنا إلى أصولنا الكريمة فنرى العمل عبادة وقربى ، وليس مجرد مصدر لكسب العيش ننظر إليه باعتباره حقا من حقوق الإنسان وكرامته وتعبيرا عن دوره في تعمير كونه ، بحيث يصبح العمل للفرد مصدرا متمعة ومسررة يحقق به ذاته ويحس أنه من خلاله ينمو ويسهم ويدع ويتصل بالآخرين ليقيم

(١٠) كمال أيدى ، « الفرية والعمل بين التهادن والطرد » في تعليم وتعلم . مرجع سابق ص ١٠٠

إليهم من جهده خيرا يتقهم ، ولذلك كله لا بد أن تنظم علاقات العمل بحيث تتيح للفرد أن يصل إلى كامل قدرته وإتقانه وإيداعه مجزى من التعلم لتحقيق مستوى أرفع من الأداء .

نحو مزيد من الالتزام الدولي لتطوير التعليم الفني :

بعد مرور ما يقارب ثلاثة عقود على صدور توصية اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني والمهني ، تواتر الرأي بين المختصين والمعينين والمهتمين بأمور التعليم الفني في العالم على اتساعه ، بأن الوقت قد حان وأن الظروف قد باتت مهيئة للانتقال - في مجال اتخاذ سياسات وإجراءات متفق عليها للنهوض بهذا التعليم وتطويره - من مجرد التوصيات إلى الاتفاق الملمزم .

وقد صدر قرار المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة والعشرين الذي يدعو المدير العام إلى إعداد اتفاقية بشأن التعليم الفني والمهني ، وأن يدعو في عام ١٩٨٩ إلى عقد لجنة خاصة للخبراء الحكوميين يعهد إليها بإعداد مشروع نهائي للاتفاقية يرفع للمؤتمر العام في دورته الخامسة والعشرين .

وتمثل هذه الخطوة مرحلة جديدة في الوعي العالمي بأهمية تطوير هذا التعليم ، وفي الإيمان بضرورة وجود معالم أساسية متفق عليها حول اتجاهات وأساليب تطويره ، وتعاون ومتابعة من الوكالات الدولية لدى تطبيق هذه السياسات والإجراءات في كل دولة . أي أن مرحلة تحرير هذا التعليم وانطلاقه من إساره قد أصبحت موضع التزام دولي .

وتشتمل الاتفاقية التي ينتظر أن يفرغ الخبراء من إعداد مشروعها النهائي في اجتماع يعقد في باريس ١٩٨٩ ، على ١٤ مادة تقع في ثلاثة أجزاء : مقدمة أو تمهيد ، وعدة مواد تقرر المبادئ الأساسية لتنمية وتطوير التعليم الفني ، وجزء ثالث متعلق بتصديق الاتفاقية وتقديم التقارير عن تنفيذها وتنقيحها .

وتشتمل المقدمة على دور اليونسكو واختصاصاتها في تطوير التربية مع والتعليم الفني والمهني ، والمبادئ التي تحكم تطوير هذا التعليم ومنحه فرصاً وحقوقاً متكافئة مع مراحل التعليم الأخرى ، كإعلان حقوق الإنسان (وبخاصة ما يتصل منه بحق العمل والتعليم) ، واتفاقية اليونسكو حول عدم التمييز في مجال التعليم ، واتفاقية منظمة العمل الدولية المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ، والتوصية المبدئية لليونسكو ، والتوصيات المتعلقة بتعليم الكبار وحقوق المعلمين ومكائنتهم ، كما تشير المقدمة إلى دور التعليم الفني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

أما الموارد من ١ - ٦ فتتناول التطوير والتنمية الشاملة للتعليم الفني للناشئة والكبار ، وبناء البرامج وتحديد المعايير للتعليم الفني في إطار التربية المستديمة ، واستيعاب التعليم الفني للتغيرات العلمية والتكنولوجية وفي ضوء تطورات هيكل العمالة والتجديدات التربوية ، كما تتناول هذه المواد التدريب ، وإعادة التدريب للمعلمين في التعليم الفني ، والعلاقات مع التعليم الثانوي والعالي ، وتحويل هذا التعليم وإدارته وتقويمه ، والتعاون الدولي من أجل تطوير وتنمية هذا التعليم وما تشمله من تبادل المعلومات والخبرات والمعلمين وبناء معايير دولية معترف بها في مجال مستويات البرامج ومؤهلات المعلمين .

أما المواد من ٧ إلى ١٤ ، فهي تعني بإجراءات الأخطار والمتابعة لدى تنفيذ الإتفاقيات وقواعد الانسحاب منها وتنقيحها .

وتهدف هذه الإتفاقيات إلى توفير أهداف ونظم ونشريات وآليات تخطيطية وتقويمية ، تكفل للملتحقين بهذا التعليم حقاً متساوياً في الالتحاق به ، والنجاح فيه يتكافأ مع الحقوق المتماثلة في نظم التعليم بـ"أقاليم المراحل" مع الحفاظ على مستويات تحكمها معايير دولية معترف بها لنوعية أدائه ، وإحكام الصلة بين هذا التعليم وحاجات التنمية في مجتمعه .^(٦١)

توصية تطوير التعليم الفني على الصعيد العربي :

وقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني والجهات المعنية بالتعليم الفني في العالم العربي ، بجهود متواصلة على المستوى العربي لدراسة مشكلات التعليم الفني وتقديم مقترحات وتوصيات لتطويره .

وعقدت مؤتمرات ولقاءات واجتماعات خبراء ونشرت بحوث ودراسات ومعلومات تحدد هذا الهدف ، وأقر المؤتمر العام للمنظمة في دورته التاسعة ١٩٨٧/١٢/٢٥ ، وثيقة تتضمن توصيات تطوير التعليم الفني من أجل التنمية تشمل العمل على تطوير النظم والميكانك والسياسات التعليمية في الأقطار العربية ، من خلال إشراك ممثلين للقطاعات والمؤسسات الإنتاجية والتعليمية في مجالس إدارات مؤسسات التعليم الفني ، والعمل على استحداث مؤسسات أو هيئات ذات استقلال معنوي ومالي للإشراف على هذا التعليم ، واعتماد أسس وأساليب لتوجيه وقبول الطلاب ، والتوسع في القبول للوصول إلى نسبة ٧٠٪ من الطلبة المقبولين في التعليم العالي في معاهد التعليم التقني ، ونسبة ٧٥٪ من الطلبة المقبولين في التعليم الثانوي العام في معاهد التعليم الفني مع حلول نهاية هذا القرن .

كما تشمل التوصيات ، تطوير المناهج وربطها بمتطلبات التنمية والاتجاهات التكنولوجية المعاصرة ، والعمل على إدخال مبادئ التعليم التقني والمهني ضمن مناهج التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة ، وفتح الكليات والأقسام المتخصصة في إعداد الأطر التدريسية اللازمة لهذا التعليم ، والعمل على رصد الميزانيات اللازمة لتطويره وتحسينه بالبيانات اللازمة .^(٦٢)

مشكلات التعليم الفني بين المواجهة الجزئية والمواجهة الشاملة

يصل المرء حين يستعرض كل ما أوردهنا من الماضي والواقع والمشكلات والتوصيات ونتائج اللقاءات والمؤتمرات وحوار عمر مع الأخوة المختصين والمهتمين بأمور التعليم الفني على ساحة الوطن العربي واعتداده ، الى اقتناع عميق بأننا في الهم شرق فهمونا ومشكلاتنا هي في الغالب مشتركة تختلف حدة في بعض اجزائها بين قطر وآخر ولكنها تلتقي في السمات العامة والأساسية .

(٦١) اليونسكو . المؤتمر العام . الدورة الرابعة والعشرون . باريس ٨٧ الوثيقة رقم ٢٤/٢٤ في ٧٩ الصادرة في ٨٧/٧/٢٠ بعنوان : تطوير التعليم والدراسة التعليمية للاطلاع الدول الأعضاء بشأن المشروع الأول للاصلاح الخاصة بالتعليم التقني والمهني .

(٦٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . الدورة الخامسة وثيقة رقم ٤ ح ٤ (١٩٨٧) ١٥٠ .

ورغبة في الاضيق الرؤية الكلية وسط زحام التفاصيل والجزئيات ، يمكننا ان نصف معوقات التعليم الفني ومشكلاته في مجموعات ثلاث :

تضم المجموعة الأولى :

المشكلات ذات الطبيعة العامة وتشتمل على معوقات تواجه كل جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ، ومن بينها التعليم الفني وهي مشكلات إدارة التنمية ، وقصور أجهزة التخطيط ، وضعف اساليب التنسيق بين المؤسسات والأجهزة المختلفة في الدولة والاستخدام الأمثل للموارد وتوجيه اولوياتها ، وسياسات الاستخدام والأجور ونظم الخدمة المدنية وضعف العلاقة بين أجهزة الاعلام والمشكلات الحيوية للتنمية وما تتطلبه من توعية .

وتضم المجموعة الثانية :

مشكلات تتعلق بموقع التعليم الفني في اطار المنظومة التعليمية التي يحتميه من حيث هياكله وبناءه ، وسياسات القبول فيه وعلاقته بالمراحل التعليمية السابقة واللاحقة .

وتضم المجموعة الثالثة :

مشكلات تتعلق بالتعليم الفني كمنظومة فرعية في ذاته من حيث :

أهدافه ، وتخطيطه ، ومناهجه ومعلموه ، وتقنيته ، وتسهيلاته ومجهزاته والخدمات التي تقدم للملتحقين به ومدى كفايته الداخلية والخارجية .

ويقف التعليم الفني اليوم في العالم العربي امام متعطف رئيسي يتطلب المواجهة الواضحة والبحث العلمي للمعامل التي تكمن وراء مشكلاته وتعمق حركة انطلاقه .

وحين نمن النظر في هذه المجموعات الثلاث من المشكلات ، يتضح لنا في جلاء منذ البداية ، ان مشكلات التعليم الفني اكبر من ان تحمل داخل التعليم الفني وحده اومن خلال النظام التعليمي الذي يحتويه ، فهي ليست قضايا جزئية يحلها تطوير منتج ، او زيادة ميزانيات ، او تغيير نظم تقويم ، او اعادة النظر في البنى والهياكل مع اهمية كل ذلك وضرورته . بل هي قضية لا تحل الا في اطار تنسيق شامل على المستوى الوطني بين الوزارات والهيئات والأجهزة المعنية ، ومن خلال اعادة ترتيب الأولويات للحلطة الشاملة الشاملة للتنمية في المجتمع واولويات الانفاق ونوعية التشريعات اللازمة لمساندة هذا التغيير ودعمه .

ان استمرار التعليم الفني في اسره ، انما يرجع الى المعالجات الجزئية لقضاياها ، والنظرة المجزأة المنفردة لكل مشكلة من مشكلاته على حدة فالقيود التي تكبل هذا التعليم كبا اوضاعنا مرتبطة بجملة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ونوعية القيم السائدة ، الأمر الذي يوجب ان تؤخذ كل هذه التغيرات في الاعتبار عند النظر الى وسائل انطلاق هذا التعليم وتطوره ، ليكون اسلوب مراجعة المشكلات متصفا بالشمول ، ولتيم التحرك على عدة

محاور في وقت واحد ، ولعل أهم مبدأ يحكم فاعلية مقترحات التطوير ووسائل الانفاذ لهذا التعليم ، هو ان ينظر الى مجموعة التوصيات المقترحات التي تتناول مشكلاته في تكاملها ووحدها .

فالدخول لفك اسر هذا التعليم ، هو المواجهة الشاملة لا الجزئية وتبني مبدأ التنسيق الشامل على المستوى الوطني .

ولعل في مقدمة اساليب التحرك توفير جهاز وطني فعال ، لتنمية القوى العاملة يضم ممثلين عن التخطيط ، والتعليم والإعلام ، والتدريب ، والجهات المستولة عن سياسات الخدمة المدنية المتعلقة بالاستخدام وهيكال الأجور ، ومندوبي سوق العمل ، وذلك لضمان التكامل والتنسيق بين خطط وجهود واساليب الجهات المختلفة ، بما يكفل توفير الفرص والامكانات لاعداد وتنمية العمالة المطلوبة لخطط التنمية بالمستوى والنوعية والاعداد اللازمة على ان يستند ذلك الى قاعدة علمية للمعلومات .

فقد حرم التعليم الفني من الظهور العلمي ، الذي يتناول مشكلاته بالدراسة والبحث العلمي المستند الى معلومات كافية ومتجددة وتفصيلية ، تتابع التطورات التي تطرأ على حجم ونوع الاحتياجات من المهارات والكفايات المطلوبة بمستوياتها المتنوعة ، بما يعين المخطط التربوي على اختيار السياسات التعليمية والتدريبية التي تكفل اعداد العمالة المطلوبة ، ويضع امام الجهات الأخرى المختلفة المشتركة في هذا الجهاز الخطوات المحددة التي ينبغي ان يسهموا بها لتحقيق ذلك .

فأسلوب العمل الحالي السائد في الوطن العربي يفقد بشكل واضح لهذا التنسيق . فهناك اجهزة تخطيط تعلن وتؤكد وتصرخ مطالبة بالعمالة الوسطى الفنية المدرية ، منلدة ان غياب هذا المستوى من العمالة يعوق حركة التنمية ويعرقل تنفيذ مشروعاتها . ولكن هذه الأمانى قليلا ما تترجم لخطط عمل كمية وخطوات اجرائية ، نابعة من الحوار الذي يدار بين كل المؤسسات المعنية لتحويل هذا القرار الى واقع ، فلا سياسات الأجور والاستخدام نالغا التغيير لتجتلب التوجهات التي تريد ، ولا الموازنات اعيد تخصيصها بما يمنح الأولوية لاعداد هذه الأطر المطلوبة في مؤسسات التعليم الفني ، ولا الحوارات التي تطرد الشباب عن هذا التعليم تمت ازالتهما من خلال فتح فرص مواصلة التعليم امام خريجي مؤسسات التعليم الفني .

ويتكرر المسلك نفسه عند النظر الى المجموعة الثانية من مشكلات التعليم الفني المتعلقة بموقعه في إطار المنظومة التعليمية ، فالعزوف عن التعليم الفني يعالج باتخاذ اجراءات انتقائية ، « والزام » اعداد كبيرة من الطلاب بالتوجه اليه من خلال آليات تنظيمية ، كالمجموع الكلي وغيره ، وكأن الحل هو ان تقتلي معاهد ومدارس التعليم الفني بالطلاب ، وليس اعادة ترتيب العلاقات داخل هذه المنظومة وتغيير الصيغ والهيكل لتحل مشكلة العزوف بحل اسبابها ودوافعها وليكون هناك « إقبال » على التعليم الفني وليس مجرد « توجيه ودفع اليه » .

ان إعادة النظر في المنظومة التعليمية وموقع التعليم الفني منها ، يعني ازالة الحواجز والقيود ، ومظاهر عدم تكافؤ الفرص بين طلاب التعليم الفني وغيرهم ، من خلال ما ذكرناه من انفتاح هذه المنظومة ومرونتها وبنائها في ضوء مطالب

التربية المستديرة ، والغالب هذه الثنائية التي تقسم التعليم الى فني وعام وكأنه يمكن ان يعد مواطن يعيش عصره دون ان يمي حركته التكنولوجية ويكتسب بعض مهاراتها اللازمة للعيش مع منجزاتها والوعي بفرص العمل في مجتمعه تعرف تلك الملائمة لقدراته وميوله وامكانياته وهي مطالب لازمة للجميع . ولكن المنحى الجزئي في معالجة الأمور يعالج كل جزء في ضوء نفسه دون ان يدرك ان مواطن الحلال هو في العلاقة بين الأجزاء أكثر منه في الأجزاء نفسها .

ان المواجهة الصريحة لمشاكلنا ، تقتضي وقفة حاسمة امام ازمة التعليم الثانوي وانقسامه بين تعليم نظري وآخر عملي وفني وعام : تعليم للصنفين وآخر لمن هم أقل حظا اجتماعيا وثقافيا ، فتلك قضايا حسستها التجربة ونبذها الفكر التربوي المعاصر واعلنت التوصيات التي نالت الاجماع من المنظمات الدولية والعربية العاملة في مجال التربية ، ان هذه الثنائية بقايا ماض وظلال نظم اجتماعية تمثل فترات ولت لا حياة لها في عصر الديمقراطية وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وحقوق الانسان .

ولم يعد الحل المتمثل في معالجات جزئية للتعليم الفني مجديا أو مقبولا ، بل لابد من ان نحل قضية التعليم الثانوي في شموله للانواع المختلفة ، ليماد النظر في دوره واهدافه وعلاقته بالتنمية في مجتمعه ليصبح التعليم الثانوي للحياة والمواطنة ويدايات المهنة والأعداد لمواصلة تعليم اهل .

بل ان ذلك ايضا لن يؤدي ثماره ، ما لم يصاحبه انفتاح للتعليم العالمي ليتنوع في مساراته ، وينفتح في سياساته لتتوارث فيه بكل السعة والشمول مسارات تجريجي برامج التعليم الفني ، يواصلون فيها رحلة التعليم الى اقصى ما تسمح به قدراتهم .

اما المجموعة الثالثة من مشكلات التعليم الفني كمنظومة في ذاته ، وحاجته الى تطوير اهدفه ، وتخطيط مناهجه ومعلميه ، وأصاليب تقويمه وتسهيلاته وتجهيزاته ، والعمل على تحقيق كفاياته الداخلية والخارجية ، فهي ايضا مشكلات لا تحل داخل التعليم الفني بل تحل حين يلتحم التعليم الفني بمن وجد واتشبه لتلبية احتياجاتهم ونعني به سوق العمل ومؤسسته ومثليه .

فبوم يشارك من يستفيدون من التعليم الفني ويستقبلون مخرجاته في تخطيطه وتطويره وتقويمه ، سوف تعود اليه الحياة وينطلق في قوة ومضاء لأنه سيأتي في كل جوانبه في ضوء الحاجات الحقيقية لمجتمعه والكفايات المطلوبة من سوق العمل في شريحته .

ومثل هذا التطوير ايضا مرتبط بما تناولناه من ضرورة قيام علاقة دينامية بين التعليم والعمل ، لأن ابعاد هذه العلاقة واثارها سوف تنمكس على كل جوانب التعليم الفني بالدينامية والحياة والتجدد .

قد يقال ان ما نطلبون هو ثورة شاملة واحلام في القمر ، ونذكر هؤلاء بأن كثيرا من احلام القمر قد حققها

البشر ، حين ارتاد ارضه وان ما ندهو اليه ، ليس أكثر من نبد القيود التي تكبل تعليمنا وطرح الصيغ التي استعمرناها من نظم لم تنبع من ظروفنا ولم تخطط لحاجتنا .

ولنتذكر مدرستنا الاصلية التي نمت وامتدت منها حضارتنا الى الدنيا ، اعني المسجد لنستقي من نظم التعلم به ما يقود حركة التغيير التي ندعو اليها ، فقد كان مفتوحا بلا قيد لا يحول نظامه بالجمع بين العمل والدراسة ، فأغلب علماء المسلمين كانوا اصحاب صنائع ، كالكسائي والبرزاز والفراء وابو حنيفة . ويروي لنا ياقوت في معجم الادباء عن ابن هبادة : فاز بالعلم من اهل اصبهان ثلاثة : حاثك وحلاج واسكاف^(٢٣) .

ينتقل المتعلم في المسجد من حلقة للعلم الى حلقة اخرى دون قيد ولا يرتبط تعلمه بمرحلة عمر ، فالتعلم والعبادة في المسجد لكل الناس في كل وقت وكل عمر ، فاذا انشأنا نظاما تعليمية حديثة تقنن هذه العلاقات وتنظمها وتيسرها وتزيد من فاعليتها ، فلا بد ان تستقي من مبادئنا وقيمنا . فترجمة مفهومنا ان العلم فريضة على كل مسلم هو ان تفتح سبله وتيسر فرصه وتتسبب مساراته وتتصف بالمرونة أنظمته ، ليتيسر لكل فرد القيام بهذه الفريضة . ان الدعوة القائمة اليوم لبناء المجتمع الدائم التعلم Learning Society هي التسمية الحديثة لمستولية الفرد والمجتمع عن تحقيق الفريضة : فريضة العلم .

وينبغي الان نختم هذه الدراسة دون ان نشر الى ان ما دعونا اليه من محاور للتطوير ، وما أسفرت عنه الجهود الدولية من توصيات واجراءات قد بدأت تستقل من لفق النظر الى ارض التطبيق في مواقع عربية ، بقدر اوبأخر فهناك بشارات تدعو الى التفاؤل وتفتح ابواب الأمل .

ولقد استعرضنا خطوات تمت في عدد من البلدان العربية ، وبقي حقا علينا ان نشر الى تجربة الكويت ، في ترجمة التحامات اصلاح وتطوير التعليم الفني بالمواجهة الشاملة الى خطوات اخذت سبيلها الى التنفيذ .

ونحتاج تجربة الكويت الى دراسة منفصلة ، فقد امتدت على مدى أكثر من خمسة عشر عاما وتميزت بمدخل شمولي في النظر الى مشكلة التعليم الفني واسلوب تطويره .

فلقد شهدت السبعينات على مستوى العالم وبخاصة في الدول النامية وقفة تأمل ومراجعة للنظم التربوية ، بعد حركة التوسع الكمي اللاهث في الستينات وكان السؤال المطروح تركّض الى اين ؟

وتكثفت الجهود الدولية والعربية ، بحثا عن وجهة التطوير التربوي واساليبه فشكلت اللجنة الدولية لتطوير التعليم ، التي خرجت على العالم بالتقرير المشهور للجنة ادجارفورد « تعلم لتكون » ويدات في المنطقة العربية جهود بناء استراتيجية عربية لتطوير التربية ، وتتابع المؤتمرات واللقاء بين وزراء التربية في العالم ووزراء التخطيط ، لاحكام الصلة بين التربية والتنمية وتحقيق مزيد من الوظيفية لحركة التربية واتجاهها .

وانعكس هذا المناخ العام على الكويت وهي في ذروة اهتمامها بتخطيط مسار التنمية فيها ، والنظر الى وسائل اعداد القوى البشرية اللازمة لها ، فشهدت الكويت في السبعينات نشاطا تربويا واسعا لمراجعة نظامها التربوي تركز بصفة خاصة حول التعليم الفني والمهني والتعليم الثانوي باعتبارهما يمثلان اولوية في اهتمامات المجتمع واحتياجات التنمية .

وقد شكلت في الكويت العديد من اللجان واستدعت مجموعات من الخبراء من المنظمات العربية والدولية للمشاركة في الحوار مع الجهود المحلية .

ولقد اسفر الحوار والمشاورة وما دعت اليه نتائج البحوث الى مجموعة من التوصيات يمكن ان تقسم الى نوعين :

الأول :

اقتراحات تستهدف ادخال تحسينات جزئية على جوانب النظام التقليدي الأكاديمي القائم للتعليم الثانوي في الكويت بهدف ادخال مجالات عملية فيه للتخفيف من حدة النظرية ^(٦٤) او ادخال مبدأ الاختيار والأخذ بوسائل الارشاد والتوجيه الفني واعطاء المزيد من الاهتمام للمواد العلمية ^(٦٥) او تخفيض عدد المواد الدراسية للحد من تكديس المناهج ^(٦٦) او نقل الصفين الأول والثاني من التعليم الفني الى التعليم العام ، ويكون التحاق الطلاب بالتعليم الفني بعد الصف العاشر ^(٦٧) .

الثاني :

اقتراحات تقدم تصورا شاملا لصيغة متكاملة للتعليم الثانوي يتوافر فيها الشمول والتنوع . ويمثل تقرير مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت اول اشارة صريحة تقدم صحيفة جديلة تدعو الى « كسر الحواجز التقليدية بين فروع التعليم الثانوي الأكاديمية والفنية والمهنية مع تكثيف الدراسات وحصرها في مجموعة من المقررات والمواد وطبع تنظيمه الداخلي بطابع المرونة مع الدعوة الى ان يكون العمل ركيزة اساسية من ركائز الدراسة » ^(٦٨) .

ويبدوان المسؤولين في الكويت عن التربية قد توصلوا بعد ادخال كثير من الاصلاحات الجزئية ، الى ضرورة اتخاذ موقف وقرار يحدد اتجاه الاصلاح لطرق التعليم الاساسية المتعلقة بظاهبه النظري ، وكونه ذا بعد واحد تنجه للجامعة وعجزه عن تزويد خريجيه بالمهارات الاساسية اللازمة لمواصلة التعليم ، او الخروج لسوق العمل والالتحاق به ، وقد عبر عن هذا الاتجاه عدة قرارات اتخذتها اللجنة العليا للتخطيط في يونيو ١٩٧٥ .

(٦٤) وزارة التربية ملكرة بشأن زيادة حصص التربية العملية بمجلس التعليم العام الكويت : مارس ١٩٧٣ .

(٦٥) حسن مصطفي . مرحلة التعليم الثانوي بالكويت : أهدافها ووسائل تحقيقها . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٧٣ .

(٦٦) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير وليم بولي دست عن للتعليم التجديدي والتطوير في الكويت . ١٩٧٤ .

(٦٧) دولة الكويت . وزارة التربية . تقرير عن المناورات مع ستر جوردن منتج ديسمبر ١٩٧٤ .

(٦٨) محمد محمد حسان ومحمد احمد النعام ويوسف جيتلطي . تقرير صادر عن لجنة اليونسكو للكويت بعنوان : مستقبل التعليم الفني .

ومن أهمها :

(١) الشروع في اتخاذ الخطوات لإنشاء المدرسة الثانوية المتنوعة (نظام المقررات) التي اوصى بها تقرير مستقبل التعليم الفني كبديل للثانوية العامة الأكاديمية .

(٢) تصفية الثنائية الحالية على مستوى التعليم الثانوي ، بين مدارس ثانوية عامة واخرى فنية ، والارتقاء بمستوى التعليم الفني ليصبح معاهد عليا لاعداد الفنيين لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية .

وقد اخلت هذه الخطوات كلها سبيلها الى التنفيذ ، فادخلت الدراسات العملية الى المدارس المتوسطة على شكل واسع كتقافة تكنولوجية في التعليم العام وصنفت المدارس الثانوية الفنية لتصبح المدرسة الثانوية المتنوعة او نظام المقررات بما تقدمه من شمول في دراساتها ، بديلا لتلك الثنائية وتم افتتاح المعاهد الفنية بعد المرحلة الثانوية كطريق مفتوح لمواصلة الدراسات الفنية . وقد رأت منظمة اليونسكو أهمية تجربة الكويت ، فدعت الدول الى مناقشتها والافادة منها في حلقة عقدت عن التجديد التربوي في المرحلة الثانوية والتعليم الفني كان مقرها الكويت في عام ١٩٨٢ ضمن برنامج التجديد التربوي من اجل التنمية في البلاد العربية ، قدمت فيه دراستان عن التجربة اعدتا تحت اشراف اليونسكو يمكن الرجوع اليها لمزيد من التفاصيل من تجربة الكويت وجوانبها^(١٩) و^(٢٠) .

ولعل أبرز ما تميزت به تجربة انشاء المعاهد الفنية في الكويت ، هو التلاحم الشديد بين الأجهزة التربوية ومؤسسات سوق العمل ، اذ قامت دراسات الجدوى لإنشاء هذه المعاهد بمشاركة جهات سوق العمل التي يتظر ان تستقبل خريجها هذه التخصصات ، وحددت جهات سوق العمل اولويات هذه التخصصات وانواعها كما تم بناء المناهج وفقا لالتجاهات الكفايات Competency Based فحددت جهات سوق العمل مواصفات الخريج المطلوب ، وتم في ضوءها اختيار الخبرات التي تضمنتها المناهج ، كما شاركت جهات سوق العمل بخبراتها في تدريس بعض الموضوعات العملية في المعاهد ، وشاركت كذلك في تقويم الخريجين وبرامج تدريبهم وكان هذا التفاعل التبادلي اثره الواضح في توجيه برامج هذه المعاهد وفعاليتها . كما ان اتجاه التطوير في المعاهد الفنية قد اخذ بتوصية اليونسكو ، في ازالة الحواجز بين التعليم الفني والتدريب فانشأت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كهيئة مستقلة تنسق العمل في هذه المجالات .

ولا يتسع هذا المقام لتناول تجربة الكويت وابعادها على نحو تفصيلي ، يتابعها بالعرض لمشكلاتها ، والتقويم لانجازاتها ومحاولة الرؤية المستقبلية لاتهااتها فمحل ذلك دراسة مستقلة ، ولكن ثمة تساؤل اساسي يتصل بهله

(١٩) عبد الفتاح القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات في المرحلة الثانوية كنموذج للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية برناتج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢
(٢٠) يوسف عبدالمطي . تجربة الكويت في تجديد التعليم الفني والمهني وتطوير كتمويل للتجديد التربوي في المنطقة العربية . مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية . برناتج التجديد التربوي لليونسكو ١٩٨٢ .

الدراسة حول الصيغة التي اختارها الكويت في مدخلها الشمولي لمعالجة أزمة التعليم الثانوي والفني ، وهي صيغة نظام المقررات كمدرسة متنوعة تحمل على المدارس الثانوية الفنية والثانوية العامة الأكاديمية بما يحقق الاتجاهات الحديثة في إزالة الثنائية في التعليم الثانوي . ويركز التساؤل على أنه رغم مرور عشرة اعوام على بداية انشاء هذه المدارس وتزايد اعدادها بقدر محدود كل عام الا انها مازال تمثل هامشا ضيقا على جانب المدرسة الثانوية التقليدية في الكويت .

وقد خضعت مدارس نظام المقررات في الكويت لدراسات تقييمية علمية على مراحل اربعة ، شاركت فيها كلية التربية بالجامعة ، واسفر تقريرها عن « انه في ضوء المؤشرات الكثيرة التي اوضحتها نتائج المقابلات والاستبانات وغيرها ، ظهر ان الاتجاه السائد لدى الفئات المعنية (من العاملين في التعليم واولياء الامور والطلاب) ، هو ادراكها جميعا للايجابيات الاساسية التي ظهرت من تطبيق هذا النظام وانه يبرز تقدما في تحقيق اهدافه وتفضيلهم له بالمقارنة بالنظام التقليدي للثانوية الأكاديمية المطبقة في معظم مدارس الكويت »^(٧١) .

كما ان التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام (٢٩/٣ - ٤/٤ / ١٩٨٧) والذي ضم قيادات التربية على مستوى الميدان والوزارة والمناطق ، قد اوصى « بالتوسع في نظام المقررات بقدر المستطاع ، حيث انه خفف كثيرا من الضغوط النفسية اختفى فيه كثير من السلبيات الموجودة في غيرها من المدارس »^(٧٢) .

ولكن الترجمة العملية لهذه التوصيات محدودة ، فقد وصل عدد مدارس نظام المقررات عام ١٩٨٨ ، الى ١٥ مدرسة للبنين والبنات تضم ٧٢٠ طالبا وطالبة و ١٢٢٧ مدرسا ومدرسة وذلك بعد عشر سنوات من بدايتها ، بينما التعليم الثانوي التقليدي التي قامت هذه المدارس كبديل له قد وصل عام ١٩٨٨ الى ١٠٧ مدرسة للبنين والبنات تضم ٩٠١٢٣ طالبا وطالبة و ٢٩٨٠٠ مدرسا ومدرسة^(٧٣) اي مدارس نظام المقررات تمثل حتى الآن ١٤٪ من مدارس التعليم الثانوي العام وان طلابها يمثلون ٨٪ من طلاب المدارس الثانوية العامة . وهي ارقام تشير الى بطء التوسع في هذا النظام ، ويبدو ان هذا التساؤل نفسه هو الآن موضع بحث ودراسة فقد شكلت لجنة على مستوى حال لتقويم النظام والنظر في مستقبله^(٧٤) .

الحصاد والمستقبل :

ان هذا العرض لرحلة التعليم الفني وحصادها والمستقبل واتجاهاته وآفاقه ان كان قد غطي جوانب ، فقد أغفل الكثير غيرها ، وان كان قد حاول ان يستشرف ابرز الملامح التي تطل علينا من المستقبل ، فان صورة هذا المستقبل الكلية مازال رهن جهود الحاضرين وما يمكن ان نبذله لتحقيقها .

(٧١) جيل الطبع القرشي . تجربة الكويت لنظام المقررات مرجع سابق ص ٢٥ - ٢٨ .

(٧٢) وزارة التربية . التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام ١٩٨٧ ص ٢٩ .

(٧٣) وزارة التربية . قسم الاحصاء . البيان الاحصائي الصادر في ٢٠ / ٩ / ١٩٨٧ .

(٧٤) مجلة الكويت . مكتب وزير التربية . قرار وزاري رقم ٨٨/٦١ صادر في ٢٧ / ٣ / ١٩٨٨ .

ولعل إبراز ما تقدمه هذه الرحلة البينا ، هي أهمية المداخل النظامي الشمولي في تحليل المشكلات وتناولها Systems Analysis Approach ، « فلم يعد من الممكن أو المفيد رؤية أي قطاع من قطاعات التعليم مستقلا بذاته أو في ضوء نفسه ، فالنظام التعليمي بمرحلة واتواحه كل عضوي لا يتجزأ ، والتعليم الفني من خلال هذا المنظور الكلي للنظام التعليمي ، ما هو إلا نظام فرعي له يخضع لشروطه ويعتبر محصلة عوامله في معظم الأحوال ، ومن هنا فإنه ما لم تعدل خصائص النظام التعليمي وشروطه المؤثرة في التعليم الفني لمصلحة التعليم الفني ، فسوف يظل تطوير التعليم الفني عملا هامشيا أو سطوحيا أو طارئا » (٧٥) .

« ويدعونا هذا المدخل في النظر الى التطوير والتنخطيط له ، ان نؤمن بأن تطوير أي نظام تعليمي ، ينبغي ان يتم من خلال الدراسة العلمية والادراك العميق للدوافع التي اوجدت هذا النظام والمتغيرات التي اسهمت بتفاهلها في بناء هياكله ومحتوياته ، ومنحت صورتها الحالية ليتمكن النفاذ الى تلك المتغيرات وترجيحها لصالح التطوير واهدافه ، فالاصلاح التربوي ليس مجرد قرار يصدر بالتغيير ، بل هو عملية شاملة تفهم اهدافه وتيسر عملية الانتقال بين القديم والجديد ليسكن التطوير في موقعه الملائم محوطا برعاية المتضمنين به » (٧٦) .

ومن هنا تكررت الدعوة في هذه الدراسة الى أهمية المعالجة الشاملة والنظرة الكلية وتحديد الموقف الفكري لاجزاء الاصلاح .

كما تشير هذه الرحلة بجلاء ان التصدي لتطوير التعليم الفني ، انما هي عملية تغيير اجتماعي ، يتناول جلدورا واعمالا وممارسات عاشرت زمتا وروسخت قويا واتجاهات وقامت في ظلها مصالح لجماعات وجهات وافراد - شأنها شأن كل عمليات التغيير والاصلاح الاجتماعي - وهي بذلك معرضة لجماعات الضغط على اختلاف مشاربها واتجاهاتها ، فلا بد في مواجهتها ، من الاعلام الواسع ومشاركة كل الجهات المعنية والحوار الممتد ، فبا يتطلبه الاصلاح والتطوير ويقوم به ليس مجرد توافر فكرة متقدمة ونظام يحكم يترجم عناصرها وتجربة لتطبيقها لاقت النجاح في موقع آخر ، بل وحتى صدور قرار يلزم بالاصلاح رغم أهمية كل ذلك وضرورته فالاصلاح يمكن ان يظل حبس دائرة الكلام والأوراق حتى يتوافر له بشر يؤمنون بفكرته عن اقتناع ، ويبحثون في واقعهم عن اسلوب ملائم لتطبيقها ويسبون من جهدهم واصرارهم ما يحيل هذه الفكرة الى واقع معاش . فراء كل تطوير ناجح من يستخلص الجهد ويقدم باصرار وعزم المقاومة للمقاومة لجهود الاصلاح : من الذين يحدون الأمن في الواقع وما الفوه ويرفضون مخاطر التغيير ، ومن هنا فان اكبر ضمانات النجاح لكل تطوير هو قدرته على ان يستقر في العقول بما يقدمه من فكر محدد واضح يماثل مشكلات حقيقية يلمسها الناس في ارض الواقع ، ويخطط عملية لتطبيق تنسم بالتدرج ولا تكلف الناس الا وسعهم .

(٧٥) مستهل التعليم الفني والاهلي بدولة الكويت مرجع سابق ص ٤٤

(٧٦) يوسف المدلسي ، نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي - مدخل من مدخل الاصلاح والتطوير . مرجع سابق ص ١

فإنجاح التطوير ليس في أن يبدأ بل في أن يستمر وأن تتسع دائرة المؤثرين بجذواء واستمرار التطوير من دأبها بتوافر التقويم المستمر ومساندة البحث العلمي والتوجيه والتغذية بما يصحح دائماً المسار .

وأخيراً أن تطوير التعليم الفني من أجل التنمية والإنسان في عالمنا العربي ينبغي ألا يكون عملاً متناثراً منعزلاً بين أقطار أمنا العربية ، فلا بد لجهود التجديد والتطوير من التنسيق والتكامل ، وقيام مشروعات مشتركة بين الدول العربية في مجال هذا التعليم الفني ، وبخاصة تلك التي يصعب أن يقوم بها قطر بمفرده كأعداد معلميه أو بناء قواعد معلوماته أو بعض تخصصاته .

إن المستقبل الذي نتحدث عنه قد بدأ بالأمس لأن ما قمنا به وما تركناه قد ترك بصماته على صورة الغد .

فأفعلوا المستقبل أيها الاخوة المربون أكثر من أن تتكلموا عنه .



١ . المقدمة :

تؤدى جميع مؤسسات التعليم العالي ، الجامعة منها وغير الجامعة ، دورا هاما وأساسياً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ، وذلك من خلال الوظائف المتعددة التي يؤديها نظام التعليم العالي بصورة عامة . وقد تزايد الاهتمام بموضوع ربط وظائف التعليم العالي الأساسية بمجالات التنمية لدرجة أن تقوم فعالية هذا النظام أصبح يعتمد اعتمادا كبيرا على مدى ملاءمة أهدافه لمطلوبات التنمية الشاملة في البلد التي تمارس فيه هذه المؤسسات ووظائفها ومدى قدرته على مواجهة التحديات التي تفرزها عمليات التنمية .

وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات الحديثة لا ينحصر دورها في مواجهة التحديات الآتية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنبؤ بتلك التحديات المستقبلية واتخاذ الاجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها .

من هنا ، تلعب الجامعات دورها الاستراتيجي بعيد المدى ، وهذا الدور في حد ذاته يفرج تلك المؤسسة من إطارها التقليدي المتمحور حول حل المشاكل ومواجهه التحديات عند حدوثها فقط إلى الإطار التجديدي الحديث والذي يساهم في التصدي للتحديات المستقبلية كذلك .

أما دور الجامعات في التنمية ، فتقوم به من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة والقيام بالوظائف الرئيسية التي اتفق خبراء التعليم العالي على إسنادها للجامعات الحديثة .

لقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحاضر من المقومات الرئيسية للدولة العصرية وأصبح إنشاء مثل

الجامعات وتحديات المستقبل مع التركيز على المنطقة العربية

عبدالله بوطمانه *

هذه المؤسسات في جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها من أهم الأولويات . ويمكن إرجاع أهمية تطوير مثل هذه المؤسسات إلى أهمية دورها في نقل الدول ، وخاصة النامية منها ، من مرحلة التخلف والسيطرة الاستعمارية ، إلى مراحل متقدمة من النمو .

وتختلف الجامعات عن المؤسسات التعليمية الأخرى في كونها أبرز المؤسسات التي لها علاقة مباشرة بجميع جوانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية .

فالجامعات التي تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع هي المؤسسات القادرة ، لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا ، على التعامل مع كل المشاكل والتحديات التي تمر بها المجتمعات المعاصرة .

وقبل البدء في معالجة موضوع الجامعات ودورها في مواجهة التحديات ، يجدر بنا التعرف بوظائف الجامعة وعلاقة هذه الوظائف بالجوانب المتعددة للتنمية الشاملة .

هذا ، وسيكون التركيز في هذه الدراسة على دور الجامعات في المجتمعات العربية مع الإشارة إلى بعض النماذج المستمدة من المجتمعات الأخرى ، المتقدمة منها والنامية .

٢ . وظائف الجامعة ودورها في التنمية :

لقد أدت الجامعات دورا هاما أساسيا في تنمية كثير من البلدان . ونتيجة للدور الواسع الذي تقوم به ، تعد الجامعات من المؤسسات الاجتماعية الرائدة . وتوسعت وظائف الجامعة واهتماماتها بحيث أصبحت تقوم بكافة البحوث والدراسات لإيجاد الحلول للمشكلات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية ومشكلات التمدن وتنمية الريف والمجالات الاجتماعية والعسكرية ، هذا بالإضافة إلى مجالات أخرى تتعلق بشؤون البلد ^(١) أما الوظائف الرئيسية التي تمارسها الجامعة من خلالها خدماتها ، والتي نالت موافقة إجتماعية من المتخصصين في مجال التعليم العالي ، فهي : التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع . وقد توصلت إيفانزا ر . ريبوسو (Epifania r . Resposo) ، بعد استعراض ما كتب من المؤلفات التي قصد منها تعريف المهام الرئيسية للجامعة ، إلى القول التالي :

« ويبدو جليا أن هناك اتفاقا إجماعيا - سواء كان ظاهريا أم ضمينيا - حول طبيعة الجامعة ، بأنها تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة وإن وظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع » ^(٢) .

ومن الملاحظ أن هناك علاقة بين كل من هذه الوظائف الثلاث للجامعة وبين جانب أو أكثر من جوانب التنمية .

(١) - Buhana A. (A Comparative Study of the Perceptions of Students, Faculty Members Administrators and Government) Authorities of the Role of the University System in the National, Development of Libya) Ed. D Dissertation, the George Washington University, Washington D.C. 1976, p. 22.

(٢) - Epifania R. Castro Resposo "The University in the Developing Philippines (New York, Asia Publishing House Inc. 1971, p. 47.

أما وظيفة التعليم التي تقوم بها الجامعة ، فتعد العملية التي تستطيع هذه المؤسسة من خلالها الاسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة ، وهذه بدورها تعني تمكين الجامعة من أداء وظيفتها في تنمية الموارد البشرية^(٣) . وقد أعطى هذا الجانب - تنمية الموارد البشرية - أهمية خاصة من قبل ف . هوريسون وسي . ام ميرز (F. Horbison and C. Mayers) . اللذين ألبيا رأيهما في « أن اكتشاف الموارد الطبيعية واستثمارها وتحريك رأس المال وتطوير التكنولوجيا وإنتاج السلع والقيام بالأعمال التجارية يحتاج إلى موارد بشرية ماهرة^(٤) » . ويعتقد هذان العاملان أن البلد الذي لا يكون قادرا على تنمية موارده البشرية لا يكون قادرا بالتالي على بناء أي شيء^(٥) .

وعلى الرغم من أن تنمية المهنيين والاختصاصيين في شؤون العمل قد طرحت على أنها من أهم الوظائف التي تؤثر في ناحيتي التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فإن الحفاظ على الثقافة وتعزيز الهوية الوطنية هما مظهران من مظاهر التعليم الجامعي . ولذلك ، يجب أن تأخذها بالحسبان لأنها عاملان هلمان في تطوير الأمم ونهالها .

وإذ سلطنا جدلا بأن التعليم أو التدريس الجامعي - حسب مفهومنا له - يعد من العوامل الهامة في عملية التنمية ، فإن الأبحاث لها أهمية مساوية في عملية التنمية أيضا ، وقد أعطيت الأبحاث - سواء كان ذلك في مفهومها التطبيقي أم الأساسي - المرتبة العليا في سلم الأولويات في كثير من البلدان وخاصة في البلدان المتقدمة . وكما عهد إلى الجامعة مهمة التعليم التي تؤدي إلى انتشار المعرفة والحفاظ على الثقافة ، أتبلت بها أيضا مسؤولية الأبحاث التي تعد الأداة الرئيسية لاثر المعرفة وتقدمها .

وكثيرا ما تستعمل كلمتا البحث والتطوير على أنها مترادفتان ، وقد أصبحت صلة هاتين الكلمتين وثيقة ، وارتباطهما شائعا وعضويا باعتبار أن البحث العلمي أصبح الركيزة الأساسية لعملية التطوير . ومن هنا برزت أهمية وظيفة البحث العلمي في الجامعات . وقد كان للأبحاث التي قامت الجامعة برعايتها على مر التاريخ تأثير كبير في تنمية الزراعة وتطوير الصناعة والطب وكثير من الجوانب الانسانية الأخرى . غير أن سلم الأولويات للأبحاث يختلف من بلد إلى آخر ، وذلك يعتمد على مرحلة التطور التي يمر بها البلد . ويزعم أحد الكتاب قائلا :

« إن البحث والتطوير في البلدان المتقدمة ، يركز على إيجاد حلول للمشكلات التي تنتج عن استخدام وسائل التكنولوجيا ، وذلك عن طريق إحداث تطورات جديدة في هذا المجال ، بينما تركز جهود البحث والتطوير في الدول النامية على المشكلات التي تولد خلال المراحل الأولية للتصنيع . أما في البلدان المتخلفة ، فإن جهود البحث والتطوير تركز على إيجاد الطرق والحلول الفعالة التي يمكن اعتمادها للقضاء على المشكلات المزمنة ، مثل نقص الغذاء ، والزراعة ، والتعليم ، والبطالة ، وذلك لوضع البلاد على طريق الحضارة .^(٦) »

- A. Bubaina op. cit., p. 24

(٣)

- Horblon F. and C.A. Myers Manpower and Education: Country Studies in Economic Development, New York : McGraw Hill Book 1965, p. IX.

(٤)

- Ibid.

(٥)

- Aghila R. El - Magbari; "Research Development in Libya" Washington D.C. Unpublished paper: American University 1971, p. 1.

(٦)

وعلى الرغم من أن تصنيف أولويات الأبحاث الحالية يختلف من بلد إلى آخر ، فإن الأبحاث التي تقوم بها الجامعات ، وخاصة في الدول المتقدمة ، أسهمت إسهاما فعالا في التصدي للعديد من المشكلات التي تواجهها هذه المجتمعات .

وقد تحدث ديفيد د . هنري (David D . Henry) عن هذه الانجازات بقوله :

تقوم الجامعة بثلاثة إنجازات في مجال الأبحاث الرامية لخدمة البلد .

أولها : تدريب الرجال والنساء وإعدادهم ليكونوا روادا للقطاعات المختلفة كالزراعة والتجارة والصناعة وتدريب الذين قد يصبحون أساتذة وعلماء وباحثين .

ثانيها : تطوير الجامعة أثناء عملية التعليم ونتيجة للأبحاث التي تتوصل إليها .

ثالثها : الافادة من أعضاء الهيئة التدريسية في القطاعات المختلفة من الجامعة ، ذلك أن المدرسين الذين يمتلكون مواهب وقدرات يشكلون مجموعة من المستشارين والأخصائيين لدى هذه القطاعات » (٧)

وفي الوقت الذي تهدف فيه عملية التعليم أو التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم ، فإن الأبحاث الجامعية تهدف إلى اكتشاف المعرفة والتكنولوجيا وتحديد مجالات استخدامها . وتعد وظيفة الخدمة الاجتماعية من أهم الوظائف الثلاث التي تؤديها الجامعة ، ومن هذه الوظيفة يتم انفتاح الجامعة على المجتمع الذي تنتمي إليه ومن خلالها يتم التفاعل بينها وبينه .

ومعها يمكن من أمر ، فلا بد من أن نسأل :

ما الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة إلى المجتمع ؟

وللأية درجة يمكن أن تسهم هذه الخدمات في تنمية دولة معينة ؟

إن الأنشطة التي تقع ضمن نطاق خدمة المجتمع ، تتراوح بين برامج تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، وتقديم المشورة إلى الحكومة وفتات المجتمع ، وتقديم النقد الفني في كل ما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (٨) .

وقد أكد المؤتمر الذي عقد سنة ١٩٦٦ تحت رعاية جامعة انديانا على دور الجامعة في عملية التنمية الاقتصادية وعلى أهمية الخدمات والبرامج الإضافية التي تقدمها . وجاء في التقرير الذي صدر عنه مايلي :

• David D. Henry, "New Priorities in Research", In Raymond A. Mowes, (Ed.) *Vision and Purpose in Higher Education* (٧) (Washington D.C., American Council on Education, 1962) P.162.

• Buhiana, A. "Le Role Des Universités dans le Développement Social et Economique du Monde Arabe: Etude Critique" Dans Bchara Khader (Ed.) *Monde Arabe et Développement Economique*, Paris, Le Sycomore 1981, PP. 210 - 211.

« يتضمن منهج تعليم القوى العاملة ، برامج للدراسات الجامعية والدراسات العليا وبرامج داخل الحرم الجامعي وخارجه ، تستهدف من هم في سن الدخول الى الجامعة وتعليم الكبار ، وانواع اخرى من البرامج النظرية والتطبيقية . وكان اهتمام الجامعة يتزايد في مجال تقديم برامج خاصة الى الذين يفتقرون الى الكفاءات الادارية والميادات المهنية ، بالإضافة الى بذل جهود اخرى تتعلق ببرامج تعليم الكبار والبرامج الاضافية التي تهدف الى زيادة القدرات والمهارات »^(٩) .

وكان الهدف من الدعوة الى هذا المؤتمر ابعاد الجامعة عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانها وتوجيه اهتمامها الاساسي الى مشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية للامة ، وبمعنى آخر ، جعل الجامعة مركز خدمات كمال طالب عدد كبير من المصلحين ، ملحين على ان وظيفة الخدمة العامة للجامعة يجب ان تعد امرا لا يقل في الاهمية عن وظيفتي التعليم والبحث العلمي .

ومن الملاحظ ان النقاش السابق اظهر اهمية وظائف الجامعة الثلاث ودورها في تنمية الامة . ويقدم لنا كنيث تومبسون (Kenneth W. Thompson) ملخصا ملاتيا يتضمن اهداف المؤسسة الجامعية التي بحث سابقا . ويؤكد قوله بالآتي :

« ان الهدف الاساسي من انشاء هذه المؤسسة يكمن في تنمية الامة ، حيث انها تعمل على توسيع الفرض المتوفرة للسكان بصفة عامة ، وتحسين الميضة من حيث نوعيتها ، وتلبية حاجات الشعب الأكثر إلحاحا »^(١٠) .

بعد هذا التمهيد حول وظائف الجامعة ودور كل منها في التنمية والذي قصد منه تقديم الاطار النظري لموضوع هذه الدراسة ، ننتقل الى الموضوع نفسه وهو : دور الجامعات في مواجهة التحديات المستقبلية .

١ - ٢ الجامعات العربية وتنمية الموارد البشرية :

لقد ذكر احد المشاركين في المؤتمر الذي عقد حول موضوع « الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر » ، مايلي :

« يعتبر التخلف الاقتصادي من الخصائص العامة التي يتسم بها المجتمع العربي . ومن اسباب هذا التخلف ، سوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية ، والازدياد الكبير في معدل البطالة المنظورة والمقنعة ، والازدياد الكبير في معدل النمو السكاني »^(١١) .

(٩) - Arthur M. Weiner, (Ed.) Conference on the Role of the University in Economic Growth. Bloomington, Bureau of Business Research, Graduate School Of Business, Indiana University, 1966, p. 1.

(١٠) - Kenneth M. Thompson, Higher Education for National Development: One Model for Technical Assistance, New York, International Council for Educational Development, 1972, p. 19.

(١١) - دليق شرعية ، دور الجامعات العربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، عن المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، القاهرة ١٩٧٢ ص ٦٩

ان مشكلة سوء استغلال الموارد الطبيعية المكتشفة والتي لم تكتشف بعد وارتفاع معدلات البطالة سببها في الواقع عدم وجود المستوى المناسب من الموارد البشرية . وإذا سمحنا لأنفسنا ان نسرد ما اكده السيدان هاريسون ومايرز (Harbison and Mayers) من ان « استغلال الطبيعة ، وإدارة رأس المال وتحريكه ، وتطوير التكنولوجيا من اجل انتاج السلع ، والتبادل التجاري ، تحتاج الى العناصر البشرية المهرة »^(١٢) ، فرمما جاز لنا ان نسلم بان المشكلة الرئيسية في العالم العربي تعود الى العنصر البشري . وقد اقر السيد رول فارلي (Rawle Farley) الذي اطلع على مشكلات التنمية في إحدى البلدان العربية ، بأن : المشكلات التي تواجه تنفيذ خطة التنمية في ذلك البلد ، تعد في غالبيتها مشكلات تعود الى قصور في القوى البشرية »^(١٣) .

ففي كثير من بلدان العالم العربي ، وخاصة تلك التي يتوفر لها فائض من الأموال نتيجة اكتشاف النفط ، قامت محاولات عدة لاستيراد التكنولوجيا وتشغيلها وذلك لاستخدامها في زيادة معدل النمو الاقتصادي . وقد بادت هذه المحاولات اما بالفشل او بالقصور في تحقيق هدفها ، نظرا لأن هذه البلدان تفقر الى القوى العاملة ذات الكفاءات الفنية والتي تتمكن من الاستخدام الملائم للتكنولوجيا المستوردة . وهذا القول لا ينطبق على القطاع الصناعي فحسب ، بل يعتمد الى القطاع الاجتماعي ايضا ، ذلك القطاع الذي ادخل عليه وطبق فيه الكثير من انواع التكنولوجيا الحديثة .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذه المرحلة من النقاش هو ، ماذا يجب ان تفعل الجامعات والمؤسسات العربية من اجل تطوير الموارد البشرية المؤهلة التي يحتاجها العالم العربي لتخطي مرحلة التخلف التي يتسم بها ؟

ان ما كتب من مؤلفات عن نظم التعليم العالي في العالم العربي يشير احيانا الى قصورها ، بالاضافة الى وجود العديد من النواقص الهامة التي تحول دون اسهامها بصورة فعالة في دعم جهود التنمية العربية . ومن اهم هذه القضايا عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية . ففي كثير من البلدان العربية ، نجد ان النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية من القوى العاملة . وربما يعد هذا أحد الأسباب الرئيسية التي تشكل عائقا كبيرا في عدم تمكن نظم التعليم من ان تكون اكثر تمجوبا مع حاجات التنمية . ونتيجة لهذا الوضع ، نجد ان هناك فائضا كبيرا في اعداد الخريجين الذين يعانون من البطالة في بعض مجالات اختصاصاتهم من جهة ، ونلاحظ من جهة اخرى ان هناك نقصا كبيرا في انواع الخريجين الذين نحتاج اليهم في ميادين اخرى^(١٤) .

إن السياسات الحالية للقبول والمعايير التي تتبعها معظم الجامعات العربية تؤدي الى ظاهرة الفائض والنقص التي اشيرنا اليها سابقا . وعند تحليل نظم التسجيل في أية جامعة عربية ، يبدو لنا جليا ان اعدادا ضخمة من الطلاب ، تنتسب الى كليات الآداب والعلوم الانسانية ، بالمقارنة الى الاعداد القليلة التي تنتسب الى كليات العلوم الانسانية ،

- Harbison F. and C. A Myers, op. cit.

(١٢)

Farley, R. op. cit., p. 19

(١٣)

(١٤) اتجاه الجامعات العربية ، مقالات المؤتمر الثاني حول الجامعات والجمع العربي للعصر ، مرجع سابق .

بالمقارنة إلى الأعداد القليلة التي تنسب إلى كليات العلوم والكليات المهنية^(١٥). ويرجع السبب في ذلك إلى سياسات القبول المتبعة في الجامعات ، والتي لا تجمع إلا لنسب قليلة من الخريجين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة بالالتحاق بفروع العلوم التطبيقية والمهنية . ويعترف السيد النشار بأنه لا بد من علاج هذا الأمر ، لأن حاجة العالم العربي إلى خريجي كليات العلوم والكليات المهنية ، أكبر من احتياجه إلى خريجي كليات الآداب والعلوم الإنسانية^(١٦) . وهناك ظاهرة أخرى تكاد تكون مشتركة في جميع نظم التعليم العالي العربي ، ألا وهي سياسة القبول المفتوح إلى الجامعات مع تطبيق بعض المعايير لتوجيه الطلبة إلى الكليات والأقسام المختلفة . وهذه السياسة قد أدت إلى تزايد كبير في أعداد الطلاب الموجهة إلى فروع العلوم الإنسانية .

تطبيق مثل هذه السياسات في بعض النظم ذات الموارد والامكانيات المحدودة ، تعد ذات أثر سلبي على الجوانب النوعية للتعليم العالي على الرغم من اعترافي بأنها ذات اتجاه ديمقراطي . ذلك أن التضخم الكبير في أعداد الطلاب المسجلين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، بالإضافة إلى محدودية الموارد التي رصدها الحكومات لهذه المؤسسات ، أدبا إلى انخفاض المستويات التعليمية ، التي انعكست نتائجها على كفاءة الأطر البشرية التي تخرجها هذه المؤسسات وقدراتها .

وبينما تتطلب عمليات نقل التكنولوجيا بنجاح ، وجود نظام تعليمي عال وسليم يعد الأطر البشرية ذات المستوى الرفيع ويؤهلها ، فالأمر لا يقتصر على الاهتمام في جامعات العالم العربي بتركز في أغلب الأحيان على الجوانب الكمية من حيث أعداد الخريجين ويحمل الجوانب النوعية لهذه العملية .

إن نماذج مناهج التعليم وتصميمها تعد من العوامل الأخرى التي تسهم في خفض المستويات التعليمية ، وبالتالي في خفض نوعية الخريجين . وبما أن المناهج التقليدية التي كانت المؤسسات القديمة تتبعها تؤكد على نوعية التعليم العام بدلا من التخصص في التعليم ، عدلت الكثير من الجامعات المعاصرة مناهج التعليم فيها لكي تلبي حاجات العمل المطورة . وقد أدى هذا التبع إلى خلق نوع من التوازن الناجع بين التعليم العام والتعليم المتخصص .

أما الجامعات العربية فهي - للأسف - لا تزال تقوم بتطبيق المناهج التقليدية التي تؤكد في الغالب على أهمية التعليم العام عوضا عن التعليم المتخصص .

وهذا التبع يؤدي بدوره إلى تزايد أعداد الخريجين الذين يفتقرون إلى التوجيه المهني والتخصصي ، ذلك التوجيه الذي يساعدهم على مواكبة الاقتصاد التكنولوجي والحفاظ على قوة اندفاعه .

إن المناهج الحالية التي تطبق في بعض الجامعات العربية تحتاج بدون شك إلى إعادة النظر فيها ، وإلى إعادة تقويمها لتلائم الواقع المعاصر ومتطلبات المرحلة التنموية القادمة .

(١٥) نفس المرجع السابق .

(١٦) محمد حدي النشار ، الإدارة الجامعية : التطوير والتجديد ، مجلة الدراسات العربية ، المجلد ١٩٧٦ .

ويمكن القول ان المؤسسات الجامعية في الوطن العربي ، نظرا لعدة عوامل ، ما زالت تراوح بين قصور التخطيط ، وعدم تحديد شروط القبول ، وعجز المناهج القديمة سيئة التصميم عن تحقيق حاجات القوى البشرية المتطورة التي تحتاج اليها ، من اجل زيادة قدراتها التكنولوجية ودعم جهود التنمية الشاملة في الوطن العربي^(١٧) .

٢ - ٢ وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

من الطبيعي ان الأبحاث هي التي ادت الى التكنولوجيا المطورة والتقدم الذي نشهده اليوم في المناطق المتقدمة من العالم . وفوق ذلك كله ، فقد اصبح من المعروف ان لمعدل النشاطات في الأبحاث وكتانتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية وكتانتها ايضا . فالواقع ان الأبحاث - الاساسية منها والتطبيقية - لم تعد موضوعا قابلا للجدل او للنقاش بل اصبحت عنصرا هاما لمرحلي ما قبل التنمية وما بعدها . ولا يخامرني شك في ان نشاطات الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤدي الى توفير المعلومات الدقيقة والنتائج التي يمكن ان نبني على اساسها خطط التنمية وتتخذ القرارات . اخف الى ذلك ، ان نشاطات الأبحاث لمرحلة ما بعد التنمية تتجه عادة نحو حل المشكلات الكبيرة وهي مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية ، تظهر نتيجة التزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات .

ان الأبحاث التي قامت بها الجامعات عبر التاريخ ، كان لها اثر كبير على التنمية في مجالات الزراعة والصناعة والطب ، بالإضافة الى جوانب اخرى من المتطلبات الانسانية . وعلى الرغم من ان عددا كبيرا من مراكز الأبحاث قد انشيء بصفة مستقلة عن المؤسسة الجامعية ، على نطاق عالمي تقريبا ، فان ابحاث الجامعة لا تزال الى حد بعيد اكثر اهمية واكثر دقة من غيرها ، وهي تواصل نموها وتقدمها .

ففي المناطق النامية ، بما فيها المنطقة العربية ، يهجد مهمة القيام بالأبحاث العلمية في المجالات المختلفة الى المؤسسة الجامعية وذلك لسببين جوهريين ورئيسيين ، أولهما : ان الجامعة تتوافر لديها الموارد الفكرية والبشرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية لدولة معينة ، وثانيها : ان الجامعات تعد المؤسسات الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة انضباطية والتي يمكن لها ان تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة سواء كانت حكومية ام من القطاع الخاص .

على الرغم من الحقيقة المتمثلة في ان نوعي البحث الاساسي والتطبيقي هما على نفس القدر من الاهمية من اجل تنمية الامة وتقدمها ، فان الأولويات في مشروعات الأبحاث - في اي بلد من البلدان او في اية مؤسسة - تحددها عادة بعض القيد كما تحددها ايضا بدرجة كبيرة الموارد المتوافرة^(١٨) . ان الأبحاث في الجامعات العربية ، الاساسية منها والتطبيقية ، لها بعض قيودها وقصورها . وفي رأيي ، ان فعالية هذه الأنشطة لا يجوز ان تقيم من حيث انتاجيتها كما وكيفا بل من حيث العوائق التي تقف في سبيلها .

- Bubiana A. Le Role des Universités, op. cit.

(١٧)

- Jamil M. Shami, "A Strategy for Higher Education In Jordan" Ed. D. Dissertation. Indiana University, Bloomig- (١٨)
ton, 1971.

وإذا افترضنا في الأبحاث « ان التطبيق يوازي في الأهمية الفكرة الأساسية في الحصول على اية تنمية حديثة وإن الفكرة الرئيسة لا قيمة لها دون تطبيقها »^(١٩) ، فإن التمييز بين أهمية الأبحاث الأساسية والتطبيقية يبدو عديم الأهمية من الناحية النظرية .

ويبين السيد المحلاوي (EL-Mahawwy) بأنه لا بد من توافر أربعة عناصر رئيسية وأساسية لكي تكون نتيجة الأبحاث التي تقوم بها الجامعات العربية ناجحة وفعالة . وهذه العناصر هي : الطاقة الفكرية ، والوقت الكافي للقيام بالأبحاث واختيرا ، خلق الجو الأكاديمي الملائم للأبحاث والحفاظ عليه^(٢٠) . ويعترف الكاتب ، بصورة ضمنية ، بعدم توافر هذه العناصر ويقترح نتيجة لذلك إجراءات تصحيحية في هذا المجال .

ويشير السيدان أحمد وهداره (Ahmed and Haddara) في دراستهما عن مشكلات الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية « الى العوائق التالية التي تشكل الموانع الأساسية :

- ١ - الاعتقاد السائد بالمفهوم التقليدي للأبحاث الأكاديمية البحتة والتأكيد الكلي على الأبحاث الأساسية .
- ٢ - الاعتماد الكلي ، في تدريب العاملين في الأبحاث العلمية في الجامعات ، عن مشكلات المجتمع واحتياجاته بصفة عامة .
- ٣ - الفشل في تطويع التكنولوجيا المستوردة لتلائم حاجتنا المحلية وعدم بذل اية جهود لمعالجة هذا الوضع .
- ٤ - الافتقار الى التنسيق بين مراكز الأبحاث المختلفة^(٢١) .

ويشير السيد النشار (Nashed) الى وجود عقبتين رئيسيتين تحولان دون تقدم الأبحاث في الجامعات العربية . فالعقبة الأولى : تكمن في عدم توازن بين مهام التعليم ومهام الأبحاث التي تجربها الجامعات . والعقبة الثانية : تكمن في محدودية الأموال المخصصة للقيام بنشاطات الأبحاث . ويذهب الى أبعد من ذلك ، فيقول أنه في حين تصل نسبة الأموال التي تخصص للأبحاث الى ٣,٧ ٪ من إجمالي الدخل القومي في البلدان المتقدمة (روسيا) ، فإن هذه النسبة تصل الى أقل من ٥,٠ ٪ في البلدان العربية^(٢٢) .

والحقيقة المعروفة هي أن معظم الجامعات العربية تعد جزءا من نظم التعليم الحكومية ، وهي تعتمد في مواردها المالية على حكوماتها الوطنية التي غالبا ما تقرر السياسات التي يجب أن تتبعها وتعطي الأولويات إلى نشاطات الأبحاث التي يجب القيام بها . ونتيجة لذلك ، فإن الحكومات أو هيئات التمويل إما أن تقلص من عمل الجامعات ، أو تحرمها

- IBID.

(١٩)

(٢٠) محمد ناجي المحلاوي « الجامعة وأهدافها ، والمزج بين العلم والبحث في الجامعات العربية » ، بغداد ، ١٩٧٦ .

(٢١) مرسى أحمد ، ح . وهذان « مشكلات الأبحاث التطبيقية والفنية في البلدان العربية » مجلة إشعاع الجامعات العربية ، سبتمبر ١٩٧٣ .

(٢٢) محمد حدي النشار ، مرجع سابق .

من ممارسة حريتها الأكاديمية واستقلالها الذاتي الذي يجب أن تتمتع به . وهذه القضية حساسة من الناحية السياسية ، لذلك تحاول غالبية المؤلفات التي كتبت عن التعليم العالي العربي تجاهلها .

ومفهوم الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي في البلدان النامية مثل العالم العربي ، لا يزال قضية مثيرة للجدل . وتدعي التقارير عن التعليم العالي والتنمية في جنوب شرقي آسيا ، بأن هناك بعض القيود الشرعية على هذه الحرية في البلدان المتخلفة بسبب بعض الحاجات الانمائية . ويقول أحد التقارير بهذا المعنى :

بينما تؤكد النداءات العالمية على أن الحرية الأكاديمية تعد أمراً ضرورياً ، فإنها تؤكد أيضاً على أن الجامعات لها مسؤولية تتعلق بمشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية الملحة ، وإذا تقاعست هذه الجامعات عن بذل جهودها في سبيل إيجاد الحلول لهذه المشكلات ، فليس من الخطأ أن تطلب الحكومات من مراكز البحوث مزيداً من التعاون ، بل وقد يحق لها أيضاً فرض مزيد من الرقابة على هذه المراكز وتوجيه جهودها ونشاطاتها من خلال مجالس الأبحاث الوطنية والمنح التي تخصص لمشروعات أبحاث محددة . وعلى الرغم من وجود هذه العوائق التي تحول دون تقدم الأبحاث وفعاليتها في الجامعات العربية ، فإن المنطقة العربية ، بلا شك ، في حاجة ماسة إلى هذا النشاط . (٢٣)

إن ظاهرة نقل التكنولوجيا المستوردة التي تهدف إلى زيادة معدل النمو يرافقها عادة مشكلات ترتبط ب كيفية تطبيقها . وإن الواقع الحالي في العالم العربي وطموحاته المستقبلية يحتم عليه أن يثب على القيام بالأبحاث العلمية بصفة عامة وعلى القيام بالأبحاث التطبيقية بصفة خاصة . وبالطبع هذه هي الخطوة الوحيدة التي تؤدي إلى زيادة المعدل في النمو الاقتصادي وتخفيض معدلات الهدر وإلى خفض الكلفة أيضاً . وربما تكون هذه هي الطريقة الوحيدة التي تسهم في تضيق الهوة التكنولوجية الموجودة بين العرب والبلدان المتقدمة (٢٤) .

إن هناك حاجة ماسة في العالم العربي إلى الأبحاث الأساسية التي تجربها الجامعة ، غير أن الصعوبات التي تواجه القيام بإجراء مثل هذه الأبحاث كبيرة للغاية . ولضمان نجاح هذه الأبحاث في الجامعات العربية ، يجب أن تمنح هذه الجامعات الدعم المالي وأن يتوافر لديها التسهيلات المناسبة وأن تتمتع بقدر كاف من الحرية الأكاديمية .

٣ - ٢ وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات العربية ودورها في التنمية :

لا يمكن للجامعات ، وخاصة تلك التي تنتمي إلى المنطقة النامية ، أن تعزل نفسها عن القضايا والمشكلات الاجتماعية الراهنة . إن المفهوم البريطاني للجامعة المفتوحة يوضح مدى تشعب الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع خارج نطاق الحرم الجامعي . والبرامج الزراعية التي تقدمها الجامعات الأمريكية تضم التعليم ، والأبحاث ، والخدمات التي تؤدي إلى المجتمع الزراعي وهي تمثل مثالا آخر لخدمة المجتمع . وتستخدم هذه الأمثلة عادة على أنها

(٢٣) Howari Hayden, Higher Education and Development in South Asia (Paris UNESCO and International Association of Universities Directors Report, Vol. I, 1967) p. 263.

(٢٤) اتحاد الجامعات العربية ، مدخلات المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر ، ص ٢٧١ .

غناذج للاتجازات التي يمكن أن تقدمها الجامعات بالنسبة إلى جميع القطاعات سواء كانت حكومية أم خاصة (٢٥) . وعلى الرغم من أن غالبية الجامعات العربية تدعي بأن أحد أهدافها المشاركة الفعالة في تلبية متطلبات المجتمع والاستعداد لتوسيع قاعدة وظيفة خدمة المجتمع ونطاقها ، إلا أن النشاط الفعلي الذي تقوم به هذه الجامعات لا يزال محدود النطاق وهو معلوم في أغلب الأحيان .

والملاحظ أن عددا قليلا من الجامعات العربية يقدم برامج تعليمية خارج نطاق الحرم الجامعي ، تستهدف رفع القدرات الادارية والمهنية للخريجين الذين تدهورت قدراتهم بمرور الزمن . أضف إلى ذلك ، أن هناك عددا قليلا من الجامعات التي تقدم برامج دراسية (دون منح شهادات علمية) ودورات قصيرة وورش عمل تعالج قضايا المجتمع وشؤونه المختلفة . لذلك ، ظهرت الدعوة التي وجهها المصلحون إلى الجامعات العربية للابتعاد عن المفهوم التقليدي وترك البرج العاجي الذي كانت تعيش ضمن جدرانها وتوجيه اهتمامها الأساسي لمشكلات المجتمع والشؤون الاجتماعية .

وعلى الرغم من أن التقدم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم العربي يسير بخطوات بطيئة ، فإن العالم العربي يواجه عدة مشكلات ناتجة عن التطور نفسه ، فعلى سبيل المثال ، نلاحظ أن هناك مشكلات مشتركة ينشأ عن توجه إليها الجامعات اهتماما خاصا وهي مشكلات التلوث والمشكلات الحضرية والاجتماعية التي يسببها الهجرة من المراكز الريفية إلى المراكز الحضرية . هذه المشكلات هي بالتأكيد من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية . أضف إلى ذلك ، أن من ضمن مسؤوليات الجامعات العربية المعاصرة - التي لا يمكن غض النظر عنها - تقديم المشورة والتوجيه إلى فئات المجتمع والهيئات المختصة ، بغية التوصل إلى أنجع الطرق لتتغلب على هذه المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها . ومن المفروض أن تتحمل الجامعات العربية هذه المسؤوليات وذلك لسبب بسيط وهو أن الجامعة بطبيعتها تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكنها من القيام بهذه الوظائف . إن مسؤولية الجامعات العربية لا تقتصر على تحديد المشكلات الراهنة فحسب ، بل تتعداها إلى التنبيه بالمشكلات التي قد تحدث في المستقبل ، وذلك أثناء تطبيق خطط التنمية وبرامجها في البلدان العربية ، وإسداء النصيحة بخصوص كيفية تفادي هذه المشكلات .

ومع أننا حددنا بوضوح الخلفيات التي تؤديها الجامعات في الدول المتقدمة على أحسن وجه - من حيث طبيعتها وبنيتها - فإن الجامعات العربية لا يزال أمامها مشوار طويل للقيام بالدور الفعال في هذا المجال . أضف إلى ذلك ، أن هذه الوظيفة - نظرا للوضع الحالي للجامعات العربية - لا تزال تحصل على مركز متدن من أولويات الجامعات العربية بالرغم من أهميتها في دعم جهود التنمية العربية الشاملة .

• Thomas A. Perkins (ed.): The University as an Organisation: A Report for the Carnegie Commission on Higher Education (New York: McGraw Hill Book Co. 1973) p. 10.

٣ . دور الجامعة في مواجهة التحديات :

تواجه الجامعات في إطار مساهمتها في تنمية المجتمعات البشرية العديد من التحديات الداخلية والخارجية . وقلقنا هذه بالتحديات الداخلية هي تلك التي تواجه التطوير الذاتي للمؤسسة وتسببها العوامل الداخلية الكامنة فيها ، مثل التزايد الكبير في أعداد الطلاب ، وقدرة الجامعة على تقديم تعليم وتدريب متلائم مع احتياجات المجتمع ، وقدرة على تنسيق أعمال البحث العلمي ، وقدرة أيضا على الانفتاح على المجتمع وتقديم الخدمات المتعددة التي يحتاجها .

أما المقصود بالتحديات الخارجية ، فهي تلك التحديات التي تفرض على الجامعة من خارج إطارها المؤسسي ، وقد تكون هذه التحديات مرتبطة بالفاعلات الداخلية للمجتمع أو بتلك التحديات التي يفرضها الواقع الدولي الذي ينتمي إليه ذلك المجتمع .

وستتطرق في هذا الجزء من الورقة إلى الحديث عن هذين الجانبين بشكل أكثر تفصيلا فنبداً بالتحديات الداخلية (Internal Challenges) ونتمها بالتحديات الخارجية التي يفرضها الواقع المجتمعي أو الواقع الدولي .

١ - ٣ دور الجامعة في مواجهة التحديات الداخلية :

لا يمكن للجامعات أن تتمكن من مواجهة التحديات الخارجية التي يواجهها المجتمع الكبير ، إلا إذا تمكنت من مواجهة التحديات الداخلية الكامنة في المؤسسة ذاتها .

وتجدر الإشارة إلى أن جامعات العالم كلها وبدون إستثناء ، وعلى الخصوص جامعات الدول النامية ، تعاني بدرجات متفاوتة من مجموعة المشاكل والاختناقات التي تؤثر على كفاءتها الداخلية ومن ثم تنعكس أيضا على كفاءتها الخارجية .

وهذه التحديات متعددة وتتركز حول مجموعة من العوامل والمتغيرات ، من أهمها :

- ١ - قدرة المؤسسات على الاستيعاب (التزايد السريع في أعداد الطلاب) .
- ٢ - قدرة المؤسسات على تقديم تعليم عال يتواءم مع متطلبات المجتمع والتنمية .
- ٣ - قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث .
- ٤ - قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات السريعة التي تحدث في طبيعة المهن .
- ٥ - قدرة المؤسسات على التعامل مع مشاكل التمويل ومحدودية الموارد المتاحة .
- ٦ - قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع .

٧ - قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

٨ - قدرة المؤسسات على إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف في التعليم العالي .

وإذا ما حاولنا أن نتساءل حول قدرة مؤسسات التعليم العالي العربي على مواجهة هذه القائمة الطويلة من التحديات التي لها ارتباط مباشر بكفاءتها الداخلية والخارجية ، فإنه لا بد أن يتم الجدل في إطار العلاقات المتداخلة بين جميع المتغيرات المسببة لهذه التحديات .

فلا يمكن بأي حال من الأحوال مناقشة موضوع ملاءمة أو موافقة (Relevancy) التعليم العالي لمتطلبات المجتمع والتنمية ، بمعزل عن الانفجار الكبير في أعداد الطلاب ، ومعزل عن مجموعة المتغيرات الأخرى التي لها علاقة مباشرة بالجوانب النوعية للتعليم العالي .

وإذا ما اخترنا متغيراً واحداً من المتغيرات التي أشرنا إليها سابقاً ، وهو قدرة المؤسسات على الاستيعاب ، في إطار الطلب الاجتماعي الكبير على التعليم العالي ، فإنه يمكننا القول بأن هذا الجانب يعتبر أحد المتغيرات المحورية التي تؤثر في جميع المتغيرات الأخرى .

ففي المنطقة العربية ، تشير الإحصاءات إلى أن أعداد الطلاب المسجلين في قطاع التعليم العالي العربي في العام الدراسي ١٩٨٥ قد بلغت ٢,٠ مليون طالب ، غير أن التوقعات تشير إلى أن أعداد الطلبة المتوقع تسجيلهم في سنة ٢٠٠٠ قد تصل إلى ٦,٢ مليون طالب (٣,٩ ذكور ، ٢,٣ إناث) ، أي بزيادة قدرها ٣,٢ مليون طالب في فترة ١٥ سنة فقط^(٢٦) .

هذه الزيادات الكبيرة والمتوقعة في أعداد الطلاب تشكل أكبر التحديات التي يواجهها التعليم العالي العربي .

غير أن تأثيرها لا ينحصر فقط في التعامل مع الجوانب الكمية لهذا القطاع ، بل أن لها تأثيراً مباشراً على جوانبه النوعية وقدرته على مواجهة التحديات التي يمثلها هذا الجانب .

لقد تركزت جهود كثيرة من البلدان العربية حول التصدي لمشاكل الكم في التعليم العالي ، وذلك في إطار الموارد المادية والبشرية المحدودة المتاحة لهذا القطاع . وهذا الوضع أثر تأثيراً مباشراً على قدرة المؤسسات على التعامل مع التحديات الأخرى . نتيجة لهذا التركيز الذي يفرضه الوضع الاجتماعي العام ، حدثت مجموعة من التخلخلات ، من أبرزها ما يلي^(٢٧) :

(٢٦) مبداء برنطة التخطيط في التعليم العالي : أهدافه وأصاليه ومتطلباته ، سلسلة دراسات ووثائق حول التعليم والتنمية في الوطن العربي ، العدد ٩ مايو ١٩٨٥ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية عن ٣٠

(٢٧) عمر عثمان آفاق تنمية التعليم العالي في المنطقة العربية حتى عام ٢٠٠٠ ، اليونسكو ، دراسات عن التعليم العالي رقم (٤) ١٩٨٤ ص ٣٦

١ - التوسع في تطوير الكليات الإنسانية والإجتماعية على حساب الكليات العلمية والفنية (لا تصل نسبة المقيدين في الكليات العلمية إلى ٥٠٪ إلا في عدد قليل من الدول العربية) .

٢ - إستيعاب التعليم العالي في بعض البلدان العربية لجزء صغير من مخرجات التعليم الثانوي مع وجود أعداد كبيرة لا تجد لها أماكن في هذا القطاع التعليمي .

٣ - تركيز مؤسسات التعليم العالي على القيام بوظيفة واحدة وهي وظيفة التعليم ، مع بروز نوع من الإهمال في التقدم لوظائف البحث العلمي وخدمة المجتمع التي تعتبر من الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات .

٤ - الانخفاض النسبي للجوانب النوعية للنظام ، وانخفاض مستوى الخريجين ، وعدم قدرة المؤسسات على تكيف مناهجها وبرامجها مع التغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في طبيعة المهن في سوق العمل .

٥ - التركيز على التوسع في مجال الدراسات الجامعية مع إهمال نسبي في تطوير الدراسات العليا ومؤسسات التعليم العالي قصير الدورة .

من هنا ، نلاحظ أن هذا التحدي المحوري له آثار سلبية على جميع الجوانب الأخرى للتعليم العالي العربي .

فإن تزايد قدرات نظم التعليم العالي في الوطن العربي محدودة في مجالات تقديم تعليم عال متواءم ومتلائم مع متطلبات التنمية (التحديات الخارجية عن الإطار المؤسسي ذاته) ، وماتزال قدراته على مواكبة التغيرات السريعة في مجالات العلم والتكنولوجيا وطبيعة المهن والوظائف في سوق العمل محدودة أيضا .

أما عن مشكلة إحداث نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف ، ومشكلة التوازن بين وظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، فإنها من المشاكل التي تستمر مع التعليم العالي العربي خلال حركته ومسيرته المستقبلية .

غير أن التحدي الأكبر ، وربما يكون هو أيضا تحدي محوري له علاقة بكافة المتغيرات الأخرى ، يكمن في مشكلة التمويل ، وتوفير الموارد المادية والبشرية لقطاع التعليم العالي ، بالحجم الذي يمكنه من مواجهة مجموعة التحديات التي تم وصفها سابقا . فبالرغم من التزايد الكبير في الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ، فإن مصادر التمويل لهذا القطاع قد أصبحت تتناقص شيئا فشيئا وبلغت كثير من الدول العربية سقف الإنفاق على قطاع التعليم العالي . كما أن نسبة الإنفاق على التعليم العالي من مجمل الإنفاق العام قد تقلصت أيضا في عدد من الدول العربية .

هذا التحدي الذي له إرتباط وثيق بقضايا الكم والنوع في التعليم العالي ، لابد للجامعات أن تواجهه بشكل أو بآخر . فلا بد من التفكير في توفير مصادر غير تقليدية للتمويل ، ولا بد من التفكير في إستحداث أنماط مؤسسية ذات

كلفة أقل من الأنماط التقليدية ، مثل مؤسسات التعليم العالي قصير الدورة ، ومؤسسات التعليم العالي عن بعد ، والجامعات المفتوحة وغيرها من الأنماط غير التقليدية في هذا القطاع التعليمي .

وهذه مجموعة من التحديات الداخلية التي تواجهها الجامعات داخل أطرها المؤسسية وهي ناتجة عن متغيرات تكمن داخل المؤسسات التعليمية ذاتها .

غير أن التحديات الأكبر التي تواجهها الجامعات في حركتها نحو المستقبل هي ما أطلقنا عليه في بداية هذه الورقة « التحديات الخارجية » التي يواجهها المجتمع في شكله الشمولي والتي تقع على الجامعات مسؤوليات المساهمة في التصدي لها باعتبارها من المؤسسات الاجتماعية التي تمتلك القدرات العلمية والفكرية التي تمكنها من التعامل مع مثل هذه التحديات .

وسنحاول في الجزء القادم من هذه الورقة ، رصد مجموعة من هذه التحديات ، وتحديد دور الجامعات في التصدي لها والمساهمة في حلها ، أو المساهمة في التقليل من حدة آثارها السلبية على المجتمع .

غير أنه قبل إختتام هذا الجزء من الورقة ، لا بد لنا من التأكيد على أن قدرة الجامعات على مواجهة التحديات الخارجية ، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقدراتها ومدى نجاحها في التعامل مع التحديات الداخلية التي تواجهها ، باعتبار أن العوامل والمتغيرات الداخلية (المؤسسية) لها تأثير مباشر على الكفاءة الداخلية للمؤسسة ، ومن ثم فإن إنخفاض هذه الكفاءة ينعكس على قدرتها وكفاءتها الخارجية في مواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع بكامله .

٢ - دور الجامعة في مواجهة التحديات الخارجية :

تواجه المجتمعات النامية مجموعة من التحديات التي يفرضها النظام الدولي القائم وغير المتوازن للعلاقات والمبادلات بين الدول ، كما تواجه هذه المجتمعات أيضاً تحديات لها علاقة بقدراتها الذاتية على إحداث نقلات نوعية في مجالات التنمية الوطنية .

والتحديات التي يفرضها الوضع الدولي ، وتلك التحديات التي يفرضها الوضع الوطني مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً ، ولا يمكن تحليل أحدها تحليلًا علمياً ، إلا في إطار النظر إلى الجانب الآخر .

لإضافة إلى تلك التحديات التي (نقرؤها) عمليات التنمية الوطنية ذاتها والتي تهدف بالأساس إلى تحقيق نوع من الرفاهية والحياة الكريمة للمواطن وتوفير مجموعة من الخدمات الأساسية للمجتمع ، تأتي تلك التحديات والقضايا التي فرضت على المجتمعات النامية ، مثل التبعة التكنولوجية ، والأمن الغذائي ، والأمن الصحي ، واكتشاف واستغلال الموارد الطبيعية والتبعة الثقافية ، والتعامل مع قضايا الانفجار المعرفي وغيرها من التحديات الكبيرة الأخرى .

١، ٢، ٣ الجامعات ودورها في تقليص التبعية التكنولوجية :

لا ينبغي حل أحد أن أغلب الإنجازات التكنولوجية التي تم تحقيقها على الصعيد العالمي ، كان مصدرها الجامعات ومراكز البحوث التابعة لها . ولا يقتصر دور هذه الجامعات على إستنباط التكنولوجيا ولكن يمتد ليشمل تطوير إستخدام ما يستورد منها أيضا .

والواضح أن أغلب الدول النامية ، بما فيها الدول العربية ، لم تتمكن بعد من تطوير هذا الجانب الذي أصبح من الركائز الأساسية لمعاملات التنمية الحديثة . فالتنمية تحتاج إلى إستخدام وسائل وأدوات التكنولوجيا المتطورة ، فإذا لم يكن بالإمكان تطويرها محليا ، فإن هذا الوضع يفقد بشكل طبيعي إلى ترسيخ مفهوم التبعية لهيئات خارجية .

ولقد أشار عبد اللطيف بن نشو ، في دراسته حول « النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية » ، إلى ظاهرة التبعية والإعتماد التكنولوجي بقوله :

« ببساطة ، يجب أن يلاحظ الفرد أنه في حالة تقويم التقسيم الدولي للعمل ووضع العالم الثالث في هذا التقويم ، مما لا شك فيه أن هذا التقويم يجعل دول العالم الثالث مجرد مستهلكين سلبين للتكنولوجيا التي يتم إنتاجها في الداخل وتوزيعها في الخارج . وقد أدى ذلك إلى وضع معاصر محدد بدقة ، تقف خلاله دول العالم الثالث في حالة التبعية والإعتماد التكنولوجي السلمي » (٢٨) .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ، ما هو دور الجامعات العربية والتنمية في مواجهة هذا التحدي التكنولوجي وما دورها في تقليص هذه التبعية ؟

ولكن تتمكن هذه المؤسسات من زيادة القدرات الوطنية في مجال تطوير وإستخدام التكنولوجيا المتطورة ، لا بد من :

١ - القيام بدورها في نشر الوعي العلمي والتكنولوجي بين جميع فئات المجتمع .

٢ - التوسع في تدريس المساقات العلمية والتكنولوجية .

٣ - التوسع في مجالات الدراسات العليا والمتخصصة .

٤ - للمساهمة في وضع السياسات الوطنية ذات العلاقة بالعلوم والتكنولوجيا .

(٢٨) عبد اللطيف بن نشو ، النظام الاقتصادي العالمي الجديد : التنمية التكنولوجية والتعليم من كتاب اليونسكو للتعليم العالي والنظام الدولي الجديد ، اليونسكو ١٩٨٢ ص ٢٥١

٥ - تدريب الكوادر التقنية اللازمة في هذا المجال .

٦ - تطوير البنى التحتية للبحث العلمي ، وتدريب الكوادر وزيادة الدعم المالي لهذه النشاطات

٨ - إعادة إستقطاب الأدمغة العلمية التي هاجرت إلى الخارج وتشجيعها على الحلق والإبداع .

٧ - المساهمة مرحليا في عمليات تطويع إستخدام التكنولوجيا المستوردة وإنتقاء الصالح للإستخدام منها في السياق الاجتماعي والثقافي .

بهذه المجموعة من الإجراءات ، قد تتمكن الجامعات النامية من أن تلعب دورا لا يستهان به في تطوير القدرات الذاتية التكنولوجية والتي ستؤدي بدورها إلى تقليص حجم التبعية والإعتماد على المصادر الخارجية في هذا المجال .

٣, ٢, ١ دور الجامعات في تحقيق الأمن الغذائي :

ما ينطبق على البعد التكنولوجي للتنمية ، ينطبق أيضا على القطاعات الاقتصادية الأخرى . فلنأخذنا قطاعا آخر هاما كالقطاع الزراعي ، فإنه يتضح لنا جليا أن مؤسسات التعليم العالي ستكون مطالبة في المرحلة القادمة ، في ظل المتطلبات الاجتماعية من هذا القطاع ، أن تؤدي دورا أكثر فعالية في (تنميته) . فالتوقعات المستقبلية تؤكد على أن البلدان العربية ستواجه نقصا كبيرا في المواد الغذائية عند نهاية هذه القرن مالم يحدث تسارع كبير في معدلات إنتاج هذه المواد ، وهذا بدوره يتطلب زيادة الرقعة الزراعية المستصلحة والمستغلة ، كما يتطلب أيضا تحسين نوعية الإنتاج الزراعي وكميته ، واكتشاف مصادر جديدة لمياه الري ، وتحسين وسائل إستخدامها ، ومكافحة التصحر .

وإذا ما نظرنا إلى ما تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة في الوقت الحاضر ، نجد أن هذه المؤسسات قامت ولا تزال تقوم بدور فعال رئيسي في المجالات المذكورة ، وذلك عن طريق مراكز بحوثها الزراعية وأعضاء هيئتها التدريسية من المتخصصين في هذه المجالات . غير أن الجامعات العربية ، من خلال الكليات الزراعية التي تحويها ، لا تزال قاصرة عن تأدية مثل هذا الدور وتعمل مسؤوليات أكبر في هذا المجال ، حيث إقتصرت وظيفتها الأساسية على إعداد المهندسين الزراعيين ، وفي الغالب ما يكون تأهيلهم مناسب لبيئات ومجتمعات تختلف نباتيا عما هو موجود في البلدان العربية وذلك نظرا لأن مناهجها غالبا ما تكون مقتبسة من مناهج كليات الزراعة في الجامعات الغربية ولا تتلاءم مع الواقع العربي^(٢٩) .

من كل ما سبق طرحه ، يتضح أن موازنة التعليم العالي والجامعي العربي وملاءمته ، من حيث بنياته ومحتواه وأسلوبه ، للتنمية العربية في المرحلة المقبلة ، على قدر كبير من الأهمية ، حيث أن هذه المؤسسات ستكون مطالبة بتحمل مسؤوليات أكبر ، ليس فقط في بعض القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، بل تتعداها إلى مستوى التنمية العربية الشاملة بجميع جوانبها .

(٢٩) هذاك برعاية « دور التعليم العالي بالجامعي في التنمية العربية » مجلة المركز العربي لبحوث التعليم العالي العدد (٢) ديسمبر ١٩٨٤ من ٤٤

وقد حدد أحد الكتاب مسؤولية الجامعات العربية في المرحلة القادمة بقوله :

« إن من واجب جامعاتنا العربية ومتخصصيها المعنيين أن يرتقوا بالكليات والأقسام الزراعية والصناعية والعلمية والهندسية ، وأن يعملوا على دراسة مشكلاتنا المحلية دراسة مستفيضة ، وإقتراح الحلول المناسبة لها ، وإكتشاف سبل للإفادة من ثرواتنا الطبيعية المتوافرة ، وتوفير غير المتوافر منها ، وإيجاد طرق ووسائل للارتقاء بهذه الأمور كلها » (٣٠) .

٣، ٢، ٣ دور الجامعات في تحقيق الأمن الصحي :

تعاني بعض البلدان العربية من نواحي النقص والقصور في مجال الصحة الفردية والصحة البيئية ، ومازال أمامها الكثير لتنتجه - وخاصة في القاعدة الجماهيرية - وصولاً إلى المستوى الصحي الذي يمكن كل مواطن من أن يحيا حياة إجتماعية وإقتصادية منتجة . ويبدو هذا النقص والقصور واضحاً في ضعف معدلات القوى البشرية العاملة في جميع الحقول الطبية ، من وقائية وعلاجية ، وقلة عدد مؤسسات الخدمة الطبية العلاجية والوقائية ومجهزاتها (٣١) .

وتؤدي الجامعات من خلال كليات الطب المتخصصة دوراً أساسياً هاماً ، في توفير الأطر البشرية من أطباء اختصاصيين وفنيين مساعدين للقيام بالخدمات الطبية العلاجية والوقائية ، وكذلك القيام بالبحوث والدراسات التي تتعرض للمشكلات الصحية المختلفة التي يعاني منها المجتمع وتقديم الحلول المناسبة لها .

وما تزال جهودات كليات الطب في الوطن العربي محدودة في هذا المجال ، وذلك نظراً لضعف الدعم المادي الذي تقدمه الحكومات لهذا القطاع التعليمي .

وبالنظر إلى الزيادة السكانية المتوقعة في الوطن العربي ، حيث سيصل مجموع السكان في سنة ٢٠٠٠ إلى حوالي ٢٨٦ مليون نسمة ، وإلى ما سيستتبع عن هذا من زيادة في الطلب على الخدمات الصحية ، فإن الجامعات العربية سوف تكون مطالبة بتكثيف الجهود في مجال التعليم الصحي والمجالات المتعلقة به ، حتي تتمكن من توفير هذه الخدمات للمواطن العربي وحتى يتمكن هو بدوره من المشاركة في الإنتاج والتنمية .

ويجب أن نؤكد هنا على أن مسؤولية نظام التعليم العالي في المجال الصحي يجب ألا تقتصر على إعداد الأطباء والمتخصصين فقط - وهذا ما تقوم به كليات الطب العربية في الوقت الحاضر - بل أن تتعداه إلى إستحداث كليات منوسطة تعنى بتأهيل الأطر الفنية المساعدة ، مثل الممرضات ، وفني المختبرات ، والمعامل . التي تعد الدعامة الأساسية لقطاع الخدمات الصحية ، والتي تعاني البلدان العربية في الوقت الحاضر من نقص واضح فيها ، وهذا يؤدي بدوره إلى عرقلة جهود التنمية في هذا القطاع .

(٣٠) محمد حمدي الشاذلي مرجع سابق ص ٢٠

(٣١) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية ، تملألت في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقد ١٩٨٠ - ٢٠٠٠ مجلة للتربية الجديدة المجلد ٢١ ديسمبر ١٩٨٠ ص ١٩٠

ولا ينبغي على أحد الدور التي تقوم به الجامعات في الدول المتقدمة ، في وقتنا الحاضر ، في مجالات مكافحة الأمراض والأوبئة التي يعاني منها المجتمع العالمي مثل أمراض الإيدز والسرطان وغيرها .

وتجدر الإشارة إلى أن النسب الكبيرة من البحوث التي يتم إنجازها للبحث عن علاج لهذه الأوبئة ، تستند إلى مركز البحوث بجامعة الدول المتقدمة .

٤ ، ٧ ، ٣ دور الجامعات في مواجهة الغزو الثقافي :

من المفروض أن تقدم الجامعات العربية ، من خلال قيامها بوظائف التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، بتعزيز الثقافة العربية ونشرها ، والمحافظة على التراث العربي والإسلامي ، ونقله من جيل إلى آخر ، بالإضافة إلى تعريف العالم الخارجي به . وإذا كانت وظيفة التدريس تتحمل مسؤولية ترسيخ الجوانب الثقافية وغرسها في الإنسان ، فإن وظيفة البحث العلمي تتولى عملية تطوير هذا الجانب الإنساني الهام وإثرائه .

وإذا كان دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مهما في تكوين الإنسان العربي المؤمن بحضارته وتراثه ومبادئه الأصيلة عن طريق إبراز الذات العربية التي هي الركيزة الأساسية في قيام الوحدة العربية ، فإنه لا بد لها أن تعيد النظر في محتوى مناهجها وموادها الدراسية بحيث يتم تعزيز هذا الدور^(٣٣) .

وليس من المغالاة القول : « إن محتوى المناهج المستخدمة حالياً إنما يؤدي إلى تعزيز الاغتراب الثقافي ، وذلك لأن هذه المناهج تم إقتباسها وإستيرادها من نظم أجنبية ولا تمت بصلة إلى أهداف الإنسان العربي وتطلعاته ، وفي نفس الوقت فإنها تمثل أداة رئيسية لدعم عمليات الغزو الثقافي التي تتعرض له الأمة العربية والبلدان النامية جميعها » .

ولا يمكن للجامعات العربية أن تلعب دورها في تعزيز الهوية الثقافية وترسيخها وإحداث نوع من التبادل المتوازن مع الثقافات الخارجية ، إلا إذا تم تعريب هذه المؤسسات ، لغة ومحتوى ، في إطار ترسيخ هذه الهوية والانفتاح على الثقافات الأخرى والتعاور معها .

٤ - الخلاصة :

تعرضت هذه الورقة في أجزائها السابقة للأدوار التي يمكن للجامعات أن تلعبها في مواجهة التحديات التي تواجهها المجتمعات البشرية ، مع التركيز بعض الشيء على الوضع في المنطقة العربية .

وفي بداية الورقة ، تم التعرض للموظائف المتعددة التي تقوم بها الجامعات المعاصرة ، حيث تأكد من التحليل أن هذه الوظائف هي التعليم (التدريس) والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

(٣٣) هذا هو بريقه ، دور التعليم العالي والجامعي ، مرجع سابق ص ٥٠

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن دور الجامعات الحديثة لا ينحصر في مواجهة التحديات الآتية فقط ، حيث أن دورها يتعدى هذا الإطار الزمني المحدود ليمتد إلى الاستشراف والتنؤ بترك التحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات والخطوات اللازمة للتصدي لها قبل حدوثها ، وهذا يمثل الدور الاستراتيجي بعيد المدى المسند إلى الجامعات المصرية الحديثة وهو الذي يميزها عن تلك المؤسسات التقليدية .

ولقد أشارت هذه الورقة إلى أن الجامعات المعاصرة تقف في مواجهة مجموعة من التحديات ، بعضها مرتبط بالوضع الداخلي لهذه المؤسسات وبعضها مرتبط بالقضايا المفروضة على المجتمع في شكله الكلي .

أما التحديات الداخلية ، فلها علاقة بالكفاءة الداخلية للمؤسسة ذاتها ، وهذه بدورها لها علاقة بقدرة هذه المؤسسة وفعاليتها في مواجهة التحديات الخارجية .

ولا شك بأن هناك ارتباط موجب بين مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للمؤسسات الجامعية .

لقد ذكرت هذه الدراسة بأن مجموعة التحديات الداخلية التي تم رصدتها (الانفجار في الأعداد الطلابية ، قدرة النظام على تقديم تعليم متلائم ومتواءم مع إحتياجات المجتمع ومحدودية الموارد المتاحة لهذه النظام) ، إن لم تتمكن المؤسسات من التصدي لها ومعالجتها فإن قدرتها على مواجهة التحديات الخارجية ستكون هاشية ودورها في هذا المجال سيكون محدوداً أيضاً .

وفي الجزء الأخير من هذه الورقة ، تم إختيار وتحديد مجموعة من التحديات التي يواجهها العالم النامي ، بما في ذلك مجموعة الدول العربية . ومن هذه التحديات ، تم رصد التبعية التكنولوجية والأمن الغذائي والأمن الصحي والغزو الثقافي . وتقدير الإشارة إلى أن هذه القائمة من التحديات لاتعني بأي حال من الأحوال أنها تمثل كل التحديات التي تواجه الدول النامية ، بل هي عبارة عن تحديات تتميز بالأهمية والأولوية نظراً لخطورة آثارها على هذه المجتمعات .

وقد حاولت الورقة ، وبشكل ملخص ، تحديد الأدوار التي بإمكان الجامعات أن تلعبها في عمليات التصدي لهذه التحديات ومواجهتها .

كما سبق طرحه ، نتضح لنا جلياً المسؤوليات الجسيمة ، التي تقع على عاتق جامعاتنا العربية وجامعات الدول النامية في مواجهة مجموعة التحديات الآتية والمستقبلية التي ستواجهها حتاً هذه المجتمعات ، في مراحل نموها وتطورها ومن خلال حركتها نحو المستقبل .

أولاً : مقدمة

عرف البشر أشكالاً عديدة من النشاطات التربوية منذ تكونت الجماعات البشرية على هذه الأرض . فكان الصغار يتعلمون من الكبار بالتقليد وبالمحاكاة وبالممارسة العملية قواعد السلوك والقيم والمعارف والمهارات التي كانت تعتبر من قبل الجماعة أمورا هامة في تنشئة صغارها ليصبحوا أعضاء صالحين فيها . وعندما تطورت الحياة البشرية أكثر ، وظهرت الحاجة إلى تعلم مهارات حرفية ويدوية أرفع مستوى ، كان تعلمها يتم عن طريق التلمذة العملية اللا نظامية ، واستمر هذا شأن التربية من حيث البساطة والتلقائية والاندماج بفعاليات الحياة اليومية حقة طويلة من تاريخ البشر .

ثم تعقدت الحياة وزادت مطالبها وتراكمت المعارف وتوعدت المهارات ، في حين انشغل الكبار بمسؤوليات الحياة المتشعبة ، مما دعا إلى الحاجة إلى إيجاد مؤسسة متخصصة يعهد إليها مسؤولية تنشئة الأجيال الصاعدة . فكان أن وجدت المدرسة وأرسل بمهمة التعليم فيها إلى معلمين متفرقين لهذه العملية . كما خصص لها إداريون يشرفون عليها وعاملون آخرون يتولون تسيير أمورها وصارت المدرسة بالقائمين عليها والعاملين فيها ، تمارس واجباتها وفق شروط محددة وقراب معينة ، تحكمها ضوابط وقوانين خاصة بها ازدادت تفصيلا وتعقيدا على مر العصور .

ثم جاء وقت وهبت المدرسة فيه نفسها حق احتكار التعليم للمعترف به والذي يؤدي بالحائز عليه إلى الترقية المادية والاجتماعية . وكان لهذا الاحتكار أثر سلبي في المصادر الأخرى للتربية والمعرفة في المجتمع ، فأصابت بالإهمال وصار ينظر لكل أشكال التربية خارج المدرسة نظرة متدنية مقارنة بالتعليم الذي تقدمه المؤسسة المدرسية .

أنماط التعليم غير النظامي*

سعاد خليل اسماعيل

* تعبير الأرقام المذكورة في متن المقالة إلى أرقام ثلاثة لأراجع للملحة بجاية هذا المقال .

لكن هذه المؤسسة « الحديثة » التي ظهرت متأخرة نسبياً في تاريخ التطور البشري ، لم تستطع رغم انتشارها ، أن تستوعب جميع الراغبين فيها والقادرين عليها ، إذ بقيت الأغلبية الساحقة من أبناء الفئات الأقل حظاً اقتصادياً واجتماعياً ، ولعمود طويلة أعقبت ظهور المدرسة ، محرومة من خدمات التعليم المدرسي . واستمر القسم الأكبر من أبناء هذه الفئات يتعلمون من آباؤهم وأولياء أمورهم وذويهم ، بالقنود والتقليد ، ما تتطلبه الحياة الاجتماعية من سلوك ومعارف ومهارات شخصية وتقاليد اجتماعية . ويكتسبون مهارات العمل من محيط العمل نفسه حيث سادت أشكال من التلمذة الصناعية اللاتظامية .

هذا العجز (الكمي) صاحبه قصور (نوعي) ، فمنذ عقود قليلة خلت ، بدأ الوعي يتزايد بأن نظم التعليم النظامية قد فشلت في تحقيق الموازنة بينا وبين الحياة ومطالبها المتعددة . إذ استمرت بأساليبها التقليدية ، بعزل الفرد عن بيئته لأنها تخاطب عقله باللفظ والكلام وتحشو بالأفكار النظرية والمجردات ، لتجعل منه في النهاية شخصية مترفعة عن دنيا العمل والإنتاج تشعر بالاغتراب عن مجتمعه ، وبدلاً من أن تكون تلك النظم أداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، صارت حل النقيض من ذلك ، تمثل عقبة كاداه في طريق تلك التنمية . بل قوي الاعتقاد ، في ضوء المعطيات والتجارب ، بأن التعليم النظامي مهما توسع كمياً وتحسن نوعياً ، لن يفي وحده بمتطلبات النمو الاقتصادي والرفعة الاجتماعي . بل تبقى مهام تربوية عديدة ليس هذا التعليم هو الأقدر حل القيام بها . وهنا نشأت الحاجة للبحث عن نهج تعليمية بديلة ، خارج المدرسة ، تتولى مسؤولية القيام بهذه المهام بكفاءة وفاعلية ، فانجبه التفكير الجدي إلى التعليم غير النظامي ليحل محل التعليم النظامي ، بل ليكون شريكاً له في إطار النظام التربوي العام ، يساهم في توفير الفرص التعليمية التي تزايد الطلب الشعبي عليها ، وفي تحقيق التنمية الشاملة . وهكذا فتحت صفحة جديدة في تاريخ التربية .

هذه اللوحة الخاطفة للتطور العام لصورة التربية عبر العصور ، توضح أنه يمكن القول باختصار وبصورة مجعلة ، إن هذا التطور يمثل بثلاث مراحل زمنية كبرى : في الحقبة الأولى - وتطوي الجزء الأعظم من تاريخ البشرية - كان كل الصغار يتعلمون من كل الكبار وفي كل مكان في المجتمع ، بأساليب بسيطة ، ومتداخلة مع نشاطات الحياة اليومية تلنها المرحلة الثانية التي تميزت بظهور المدرسة - ليس منذ عهد بعيد جداً - ، ويسيطر على المسرح التربوي . ثم بدأت مؤخراً بدايات اتجاهات نحو نظرة كلية شاملة للتربية ، تكسر احتكار التعليم النظامي لمسؤولية التربية ، ليكون للتعليم غير النظامي فيها دور أساسي ، متكامل مع دور التعليم النظامي ، في تحقيق التنمية التربوية وتفي لتوفير المجتمع :

- فما المقصود بالتعليم غير النظامي ؟
- وما هي مكانته وسط الاهتمامات التربوية ؟ وما الأسباب التي دعت إلى تزايد الحاجة إليه ؟
- ما هي الأنماط الرئيسية للتعليم غير النظامي ؟
- وما هو الواقع الراهن لهذا التعليم ؟
- ثم ، ما هي أهم اتجاهات تطويره ؟

ستحاول هذه الدراسة الإجابة على هذه الأسئلة من منظور شمولي عام عن أوضاع التعليم غير النظامي ، على الصعيد التربوي المعالي ، مع إشارات إلى واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي .

ثانيا : التعليم غير النظامي : مفاهيمه وخصائصه :

١ - مفهوم وخطط في المفاهيم والمعاني :

هناك اتفاق تام في الأوساط التربوية على مفهوم التعليم النظامي ، بينما نجد أن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي حتى بين الخبراء في هذا الميدان ، فكرا وممارسة . فاحد الخبراء الدوليين ^(١) يذهب إلى أن من أول المشكلات التي تطرح في ميدان التعليم غير النظامي « مشكلات التعريف والهوية » . وترتدي هذه المشكلات أهمية خاصة لأن نقص الوضوح في المفاهيم من شأنه أن يعيق رسم السياسات السليمة ، ووضع الخطط الفعالة والبرامج المفيدة لهذا التعليم . وكثيرا ما يغفل التربويون أنفسهم عن الخصائص والتفاصيل التي تميز بين التعليم غير النظامي من جهة ، وكل من التعليم الأساسي ، والتعليم الكبار ، والإعداد المستمر ، والتعليم ما بعد هو الأمية ، والتربية المستمرة ، من جهة ثانية . كما أن هناك حاجة لتعريف واضح للتعليم غير النظامي تتيح التمييز بينه وبين أشكال أخرى منافسة له مثل التعليم النظامي والتعليم العرضي .

ويقول خير آخر في التخطيط التربوي ^(٢) (٣٨،٧٠) إن مفهوم التعليم غير النظامي وكذلك نطاقه بحاجة إلى توضيح ، كما أن هناك التباس في المصطلحات المستخدمة في الأدبيات .

ويؤكد تربوي عالمي ثالث ^(٣) ، أن هناك بعض حالات سوء التصور والفهم فيما يتصل بالتعليم غير النظامي ينبغي تصحيحها . إحدى هذه الحالات ، ما يقال من أن المهمة الوحيدة للتعليم غير النظامي ، هي أن يوفر تعليمًا معادلا للموضوعات والمهارات التي تقدمها المدرسة الاعتيادية ، من خلال قنوات التعليم خارج المدرسة ، إلى من حرموا خبرة المدرسة الحقيقية في وقت سابق .

والتصور الخاطئ - الآخر ، يضيف خير دولي رابع ^(٤) ، هو أن التعليم غير النظامي مرادف لتعليم الكبار . بيد أن تعليم الكبار يمكن أن يكون نظاميا وغير نظامي على حد سواء ، وبغضل عن ذلك فإن التعليم غير النظامي يشمل مراحل عمرية مبكرة . وأخيرا هناك من يقول بأن التعليم غير النظامي يكاد يكون استخدامه قاصرا على البلدان النامية ، والحقيقة أنه يوجد قطاع كبير للغاية وجيد التنظيم للتعليم غير النظامي في البلدان الصناعية .

ويقول جون لو مؤلف كتاب « تعليم الكبار - منظور عالمي » ، « من بين نقاط الضعف في التعلم غير النظامي صعوبة تحديد معناه بالنسبة للتعليم المنظم أو التعليم النظامي للكبار . فبالنسبة لأولئك الذين يشككون في القيمة الأساسية لأنظمة التعلم النظامية نجد أن جاذبية التعلم غير النظامي أمر بدعي ، بينما يبدو التعلم غير النظامي بالنسبة لأولئك الذين تشبهوا بطرق التعليم النظامي بدائيا وغير ذي أهمية » ^(٥) (٣٣) .

ويعتقد أحد كبار التربويين في أمريكا اللاتينية^(٦)، أن المسألة الأساسية التي تطرح في مجال التعليم غير النظامي تكمن في تحديد ألوان النشاطات التي ينبغي أن تندرج تحت هذا العنوان . فتشكيلة النشاطات التي يمكن نعتها بالـ « لانظامية » تشمل مبدئيا كل ما هو خارج نطاق المدرسة . غير أن هذا التعريف يغطي أنواعا شتى من الإمكانيات ، بدءا بالنشاطات التي تكون على درجة عالية من التنظيم ووصولاً إلى تلك التي هي أقرب إلى عملية التولد الذاتي .

وتلاحظ وثيقة العمل الرئيسية « للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم النظامي وغير النظامي في المنطقة العربية » أنه . . . في حين أن التعليم النظامي يقصد به بصفة عامة التعليم الذي يقدمه نظام التعليم المدرسي ، فإن التعليم غير النظامي يكون أحيانا عرضة لتفسيرات مختلفة . والمصطلح ، أساسا ، تعبير سلمي سيء الحظ يستخدم للدلالة على نشاط إيجابي ، وكذا الحال بالنسبة إلى التعليم خارج المدارس الذي يكون مرادفا للتعليم غير النظامي في بعض الأحيان^(٧) .

هذه الصعوبات في تعريف التعليم غير النظامي حدثت بأحد هؤلاء الخبراء أن يخلص إلى أن الجدل والحوار القائم حول مصطلح التعليم غير النظامي لم يسهم حتى الآن لا في توضيح هذا المصطلح التوضيح الكافي ، ولا في فهم النتائج المتوقعة من هذا التعليم هنما يتم في ظروف ومواقف تنموية محددة . (٣٧:٣٧)

ومع ذلك ، فقد تم التوصل إلى توضيح مفهوم التعليم غير النظامي إلى حد يتمكن معه العاملون في الميدان من تخطيط برامجهم وتنفيذها على أساس حصين من الفهم والإدراك .

٢ - تعريفات أساسية :

بدأ استخدام تعبير التعليم غير النظامي يشيع منذ أواسط الستينيات وأخذ معناه يتوضح ومعاله تتحدد خلال العشر سنوات التالية ، إلى أن أصبح من المعترف به في كل مكان ، أن مجال التربية لا يقتصر على نظام التعليم الذي تشرف عليه وزارات التربية ، وأن المجتمع بكل مؤسساته ابتداء بالأسرة وانتهاء بالنظام السياسي العام ، يوفر فرصا تعليمية لجميع المواطنين . ثم إن التعليم يمكن أن يستمد موارده من مصادر أخرى عديدة إلى جانب ميزانيته الرسمية .

وقد أدى اتساع المفاهيم هذا إلى رواج ثلاث تسميات أصبحت متداولة في الأوساط التربوية ، هي : التعليم النظامي أو التعليم المدرسي ، التعليم غير النظامي أو التعليم خارج المدرسة ، والتعليم العرضي أو التعليم الموازي .

ونسجل فيما يلي تعريفات هذه المصطلحات كما وضعها مدير المركز الدولي للتنمية التربوية ، في حينه^(٨) :

٢ - ١ - التعليم النظامي Formal Education : هو النظام التعليمي الهرمي البني للتدرج زمنيا الذي يبدأ بالمدرسة الابتدائية ويستمر حتى الجامعة ، وما بعدها من دراسات عليا (المدارس والمعاهد والجامعات النظامية) .

٢ - ٢ - التعليم غير النظامي Non — Formal Education : أي نشاط تربوي منهجي يتم خارج نظام التعليم المدرسي النظامي القائم - سواء أحدث ذلك بصورة مستقلة أو كجزء من نشاط ما - ويكون المقصد منه خدمة جمهور تعليمية محددة وأهدافا تربوية يمكن التعرف عليها .

٣ - ٢ - التعليم اللانظامي Informal Education : يشمل ما تبقى من أشكال التعليم المقصود الذي لا يرتبط بأنشطة التعليم النظامي أو غير النظامي مثل التعلم الذاتي . ويُكثّر عادة بأن قصد التعلم موجود ، إما من جهة المتعلم أو من جهة مصدر التعليم وليس من جهة الاثنين معا .

وقد أضاف خير تربوي آخر^(٤) نوعا رابعا من أنواع التعليم هو :

٤ - ٢ - التعليم العرضي Incidental Education : وهو التعلم غير المقصود ، لا بالنسبة للمعلم ، ولا بالنسبة لمصدر التعليم ، والذي يحدث من خلال الخبرات الحياتية اليومية والتفاعل مع عوامل البيئة عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من قبل الآخرين . كالتعليم الذي يحدث نتيجة العلاقات بين أفراد الأسرة أو الاختلاط بالأصدقاء في النادي مثلا أو مشاهدة عروض تلفزيونية أو الاستماع لبرامج إذاعية .

ويوجد شبه إجماع حاليا على هذه التعريفات من قبل التربويين ومن قبل المؤسسات والمنظمات الدولية ، بما فيها البنك الدولي الذي ميّز - إحدى الوثائق الصادرة عنه بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي استنادا إلى معيارين رئيسيين هما : أساليب التعليم والأهداف التربوية : فأوضحت « . . أن أنماط التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة ينظر إليها اليوم ، لا كبديل يستبعد واحدها الآخر ، بل كنشاطات متكاملة داخل نظام أوسع . فالتعليم النظامي ، المؤسسي المبني على درجات متسلسلة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ثم التعليم العالي ، هو نمط التعليم السائد . أما التعليم غير النظامي ، وهو نشاط تعليمي منهجي منظم يجري خارج النظام التقليدي فإنه ليس نظاما تعليميا بديلا . . ولا طريقا مختصرا لتنقيف مجموعة من السكان بشكل سريع وإنما هو فرصة تعليمية ثانية تتاح لمن حرّموا فرصة الذهاب إلى المدرسة . وهو يسمح لفقراء الريف والمدينة أن يكتسبوا ، في إطار برامج التنمية الشاملة ، معارف ومهارات مفيدة ، كما ينطوي على تشكيلة واسعة من نشاطات التعلم ذات الصلة المباشرة بالعمل »^(٥) .

ويضيف أحد الخبراء شكل البنية المؤسسية كمعيار آخر ، إلى جانب الطرائق والأهداف التعليمية ، في التمييز بين أشكال التعليم . « فالتعليم النظامي يُعطى من قبل مؤسسات تخضع لتنظيم صارم وتعتمد طرائق ونماذج وأشكالا في التعليم والتقييم محددا دقيقا . أما التعليم العرضي فإنه لا يقدم من قبل مؤسسات التعليم التقليدية ، بل تتبناه مؤسسات اجتماعية مثل الأسرة ، والزوجين ، وأفرقة العمل ، الخ . وفي المجتمعات الحديثة ذات التكنولوجيا المتقدمة والثقافة الجماهيرية ، يُعطى التعليم العرضي كذلك بواسطة وسائل الاتصال الجماهيرية ، وأجهزة الإعلام

والمؤسسات الثقافية . . أما التعليم غير النظامي، فله بنية تنظيمية، إلا أنه ليس مُتماشياً بصورة كلية ورسمية، وهو يتسم بطابع منهجي دون أن يكون روتينياً، كما أنه يُعطى بصورة رئيسية خارج الإطار المدرسي^(١).

وتستخدم إحدى وثائق اليونسكو^(٢) مصطلح التعليم غير النظامي للدلالة على جميع النشاطات التعليمية التي لا تدخل في نطاق التعليم المدرسي (النظامي)، ومن ثم فهو يتضمن «التعليم خارج المدرسة» و«تعليم الكبار»، و«عمر الأمية وما بعدها» و«برامج تنمية المجتمع»، و«نظم التعليم المفتوح» و«التعليم عن بعد» و«البرامج التعليمية التي تقدمها أجهزة الإعلام الجماهيري».

ويصف آخرون مصطلح التعليم غير النظامي بأنه «تعبير جديد لاهتمامات قديمة»^(٣) فالحاجة إلى إعطاء قدر من التعليم لجميع الذين حرمو فرصة الدخول إلى المدارس وضرورة توفير فرص تعليمية مدى الحياة سواء لمن أفاد من التعليم المدرسي أو لمن لم يحصل عليه، كان يعبر عنها في السابق بمصطلحات أخرى مثل: «التعليم الأساسي» و«عمر الأمية الوظيفي» و«تعليم الكبار» و«التعليم خارج المدرسة» و«تعليم الفرصة الثانية» و«التربية المستندة».

وفي الوقت الذي يميل فيه البعض ذكر «التعليم العرضي» كأحد أشكال التعليم ذات القيمة، نجد البعض الآخر يضيف على هذا التعليم أهمية بالغة فيقول «إننا نقصد بالتعليم العرضي عملية التعليم الحقيقية مدى الحياة التي يكتسب فيها كل فرد مواقف، وقيماً، ومهارات، ومعرفة من واقع الخبرة اليومية والمؤثرات والموارد التعليمية في بيئته أو بيتها - أي من الأسرة والجيران ومن العمل واللعب، ومن السوق والمكتبة ووسائل الاتصال الجماهيرية»^(٤).

وقبل أن تنتقل إلى الجزء التالي من هذا القسم من الدراسة، نرى من المفيد أن نشير إلى تعريف ثلاثة مصطلحات أخرى سبرد ذكرها كثيراً في هذه الدراسة، نبدأ بالمصطلح الأهم الأشمل:

٢ - ٥ - التربية Education: التربية مفهومها الواسع هي جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المجتمع لتنمية الأفراد - كباراً وصغاراً - تنمية شخصية ومهنية واجتماعية متكاملة. من حيث القيم والاتجاهات والمعارف والقدرات والمهارات، لتجعل منهم أعضاء إيجابيين قادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم. وتشمل التربية بمجناها العام الأنشطة المتعلقة بالتعليم وبالأعداد والتدريب، سواء أتم ذلك داخل المدرسة (التعليم النظامي) أم خارجها (التعليم غير النظامي)، وسواء أقامت تلك الأنشطة مؤسسات حكومية رسمية، أو منظمات جماهيرية، أو مهنية، أو جهات خاصة أو أهلية.

٢ - ٦ - التربية المستمرة أو التعليم مدى الحياة Lifelong Education: هذا المفهوم يضيف على التربية كما عرفناها بالفقرة السابقة، بُعد الزمن، وهو زمن ممتد مدى الحياة (من المهد إلى اللحد) كما تعلمنا عن تراثنا العربي الإسلامي الأصيل. كما أن مفهوم التربية المستمرة يشمل ضمناً بُعد المكان باعتبار أن التربية المستمرة مدى الحياة مسؤولية مشتركة

تقوم بها كل مؤسسات المجتمع - وأفراد القادرين على التعليم -: البيت ، المدرسة ، دور العبادة ، مواقع العمل والإنتاج ، النوادي ، الجمعيات ، وسائل الإعلام ، الإدارة السياسية . الخ . وعلى الإنسان أن يسعى إليها حيثما وجدت تأسيساً كماورد في الأثر: (اطلبوا العلم ولو في الصين). فكما تمتد الرتبة المستمرة رأسياً عبر حياة الفرد، فإنها تمتد أفقياً عرض الحياة Lifewide Education . ويعتبر مفهوم التربية المستمرة المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم كل أنواع وأشكال التعليم ، كما أنه الإطار العام الذي يضمها جميعاً .

٢ - ٧ . تعليم الكبار Adult Education : أصدر المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في دورته التاسعة عشرة (١٩٧٦) توصية بشأن تنمية تعليم الكبار تضمنت التعريف التالي : « يقصد بتعليم الكبار المجموع الكلي للعمليات التعليمية للمنظمة أيما كان مضمونها ومستواها ، وأسلوبها ، مدرستها كانت أم غير مدرسية ، وسواء كانت امتداداً أم بديلاً للتعليم الأول المقدم في المدارس والكلية والجامعات أو في فترة التحلدة الصناعية ، والذي يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه ، لتنمية قدراتهم ، وأثرها معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية أو المهنية ، أو توجيهها وجهة جديدة ، وتغيير مواقفهم أو مسلكتهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم ، والمشاركة في التنمية الاجتماعية - الاقتصادية والثقافية المتوازنة »^(١٠)

واستناداً إلى هذا التعريف الشامل لتعليم الكبار فإن الدراسة التكميلية وبمحو الأمية والتعليم الأساسي والصفوف المسائية والتعليم بالمراسلة والتربية الأسرية وتعليم العمال والفلاحين وتعليم القوات المسلحة والتدريب أثناء الخدمة والحلقات الدراسية وتعليم المرأة ، كل هذه أنواع من التعليم يشملها تعليم الكبار .

وقد حرصنا على توضيح مفهوم تعليم الكبار لأن معظم برامج تقع في نطاق التعليم غير النظامي . « وكثيراً ما تميل بعض الدراسات إلى حصر تعليم الكبار على شكل التعليم غير النظامي »^(١١)

٣ . خصائص التعليم غير النظامي :

يتبين مما أوردناه سابقاً من تعاريف وشروح وأوصاف لطبيعة التعليم غير النظامي وأصاليه ووسائله ، أن هذا التعليم يتميز بأنه :

- يتصف بطابع غير رسمي ، بل هو طابع تلقائي وانتقائي ، على العكس من الطابع المؤسسي العام والمنظم للتعليم النظامي .

- يتم التخطيط له بأقصى درجات المرونة^(١٢) . فهو ليس تخطيطاً موحداً شاملاً وإنما هو تخطيط يقتصر على منطقة محددة أو جماعة سكانية معينة ، يُخطط لها مسبقاً ولفترة زمنية محدودة^(١٣) .

- يتسم بالتنوع الشديد من حيث أهدافه وتنظيماته الإدارية وبرامجه وطرائقه وتعدد ألوان التعلم والتعليم والتدريب التي يوفرها مما يجعله أقدر على تلبية مختلف الحاجات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات والأفراد .

- ذو طابع محلي ، فهو مرتبط بالبيئة ، ووظائفه وثيقة الصلة باهتمامات ومصالح الفئات الاجتماعية والأشخاص الذين يخدمهم .
- أكثر انفتاحا من التعليم النظامي على الحياة ، وعلى دنيا العمل . هذا الانفتاح مع المرونة يمكنه من تحقيق مستوى أرفع من الملاممة مع مطالب الحياة ، ومن التوافق مع التغييرات المتسارعة الحاصلة في سوق العمل والعمالة .
- يخدم الفئات الأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا ، إذ يقدم برامج تعليمية مرتبطة بحواجز تتمثل بمزايا مادية ملموسة تؤثر فيها وتحدّهم من خلال إدراكهم للمجدي الفعلية لهذه البرامج ، كما يخدم خرجي الجامعات والاختصاصيين والعلماء والقادة السياسيين الذين يرغبون في التعمق في حقول اختصاصاتهم ومجالات أعمالهم ومسؤولياتهم .
- يهتم بالحاضر ، فهو يمتحور حول حاجات المتعلمين وميولهم وظروفهم الآنية ، وحول المشكلات القائمة حاليا في المجتمعات المحلية . فهو إذن ليس إعدادا للمستقبل - بالأساليب البعيدة عن الحياة التي يتبعها التعليم التقليدي - وإنما ينصب اهتمامه على إشباع الحاجات الراهنة بصورة آنية وعلى حل المشكلات حلا مفيدا عاجلا .
- حر . . تتجسد فيه فكرة التعلم والتعليم والإعداد والتدريب غير المقيد بالوقت أو الحيز المكاني أو السن أو المهنة أو العمل .
- يوفر للعلماء به فرصا فريدة للإبداع والتجريب والاختيار والتعلم وتطوير الأساليب الجديدة وتعديل المفاهيم . (١٧)

ثالثا : مكانة التعليم غير النظامي

شهدت العقود الثلاثة الماضية تنامي الوعي بأهمية التعليم غير النظامي ودوره في تنمية الموارد البشرية وجرت حوله دراسات كثيرة تناولت جوانبه الإدارية والتنظيمية والتخويلية والفنية . كما ألف العديد من الكتب تحدث فيها مؤلفوها عن برامج هذا التعليم ووظائفه ووسائله والهيئات القائمة به وعلاقته بالتعليم النظامي . وصار التعليم غير النظامي يحظى باهتمام كبير من قبل المخططين التربويين باعتباره الاستراتيجية التربوية التي تُمكن من الوفاء بمتطلبات التنمية وتحقيق ديمقراطية التعليم .

في هذا القسم من الدراسة ، نشير إلى عدد من الآراء والأفكار والتوصيات التي يعبر أصحابها أفرادا أو مؤسسات ، أو منظمات ، عن مواقفهم تجاه التعليم غير النظامي ، ثم نستعرض أهم العوامل التي دفعت بالتعليم غير النظامي إلى مركز الساحة التربوية ، أو كادت .

ونذكر بأن بعض هذه المواقف والعوامل برز تحت عنوان تعليم الكبار ، والمقصود به أساسا تعليم الكبار غير النظامي .

١ - آراء ومواقف تُعبّر عن أهمية التعليم غير النظامي :

يرى أحد كبار فلاسفة التربية في العالم الثالث^(١٦) أن تعليم الجماهير غير النظامي أساس الثورة الاجتماعية التي تحرر الإنسان من القهر الاجتماعي والسياسي الناتج عن التركيب الطبقي في المجتمع . فمن خلال هذا التعليم يعي الأميون الكبار ذواتهم ويتعلمون كيف ينظرون لأوضاع مجتمعاتهم نظرة فاحصة نافذة . وهكذا تتولد لديهم الرغبة ، وتنمو القدرة تدريجياً ليحرروا أنفسهم وأوطانهم . وأن نحو الأمية إذا ما تم بالأساليب الصحيحة يتحول من مجرد اكتساب الفرد لمجموعة من المهارات ، إلى مقام أساسي في تكوين القيم وتطوير العقول وبهذا يصبح التعليم قوة ثورية تعمل على تحقيق مصالح الجماهير المكبوتة .

ويؤكد مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست الأمريكية ، على ضرورة العناية بتطوير التعليم غير النظامي إذ أنه حتى لو تهيأت الموارد الكافية للمدرسة ، فلن تستطيع وحدها أن تتحمل أعباء التنمية التربوية^(١٧:٢) .

كما دعا مدير المجلس الدولي للتنمية التربوية إلى الوفاء بحاجات الكبار للتعليم باعتبار أن ذلك لا يقل أهمية عن سد حاجات الأطفال للتربية ، فالأثنان يسيران معاً ، ويعتمد أحدهما على الآخر .^(١٨)

ولما كانت سرعة التغيير في مجتمع ما ، وقدرته ذلك المجتمع على استيعاب ذلك التغيير ، هما في غاية الأهمية بالنسبة لجميع المجتمعات ، وخصوصاً بالنسبة للبلدان النامية بسرعة ، لهذا يقول خير آخر مستفيداً من خبرته الطويلة في مجال تعليم الكبار في أفريقيا ، إن الحاجة ملحة لتطوير وتوسيع تعليم الكبار لتنمية القدرة على التكيف للتغيير من جهة ، وعلى المساهمة فيه من جهة أخرى .^(١٩:١٥:١٧)

ومنذ عام ١٩٧٠ ، زاد الاهتمام بالتعليم غير النظامي إلى حد دعا المنظمات الدولية مثل البنك الدولي واليونسيف واليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية وكذلك منظمة الزراعة والتغذية الدولية ، إلى اعتبار التعليم غير النظامي كواحد من أحدث المجالات المفضلة لديها في قطاع التربية . وراحت هذه المنظمات تبحث في التوسع في التعليم غير النظامي كبديل معقول لاستثمار موارد جديدة في التعليم النظامي .^(٢٠:١٥)

أما على صعيد المؤتمرات الدولية والإقليمية ، فقد أوصى المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار الذي عقدته اليونسكو في باريس عام ١٩٨٥ ، الدول الأعضاء باتخاذ « التدابير الضرورية لتهيئة الظروف المالية والمادية والاجتماعية ، كي يصبح تحقيق ديمقراطية التعليم ، والتربية المستندة بصفة عامة ، وعلى وجه الخصوص تعليم الكبار باعتباره جزءاً لا يتجزأ من نظام التعليم ممكناً بالفعل ، وأن يُعَدَّ وتعتمد ، لهذا الغرض ، نصوباً قانونياً لإقرار إجازات إضافية ياجر (من أجل التعلم) وتسهيلات مختلفة ، واستمرار التعليم في المدرسة وخارجها ، وتعليم الأطفال وكذلك تعليم الكبار ، وأن تلغى عن هذا الأساس ، المتطلبات الرسمية الخاصة بمستوى التعليم السابق تحصيله . . »^(٢١:١٦)

وكانت اليونسكو قد رعت ثلاثة مؤتمرات دولية بشأن تعليم الكبار ، عُقدت على التوالي في (السنير) (الدانمارك) عام ١٩٤٩ ، ومونتريال عام ١٩٦٠ ، وطوكيو عام ١٩٧٢ . وتضمن كتاب تعليم الكبار - منظور عالمي ، الذي تم تأليفه بتكليف من اليونسكو ، مراجعة لأهم ما أسفرت عنه تلك المؤتمرات^(٢٢) .

وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في أفريقيا (١٩٨٢) ، الدول الأفريقية الأعضاء « أن تواصل وتكثف مكافحة الأمية باتباع استراتيجيات شاملة ، تربط بين جهود تعميم التعليم الابتدائي للأطفال واستكمال شاقة الأمية لدى الكبار والنشئين الذين لم تنح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم ، مع إيلاء عناية خاصة للفتيات والنساء وسكان المناطق الريفية . » (١٧ : التوصية٢)

وكان بيان أبوظبي الصادر عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية (١٩٧٧) ، قد دعا إلى . . . بذل جهود فائقة لإتاحة التعليم للجميع مع النضوض بنوعيته سواء في إطار التعليم النظامي أو في إطار التعليم غير النظامي مع الاستعانة بجميع الموارد التربوية المتوافرة في المجتمع . كما أنه لا بد من مضاعفة الجهد العربي المشترك لبلوغ هذه الغاية . » (١٨ : ٢٥)

وقد أكدت استراتيجية عو الأمية في البلاد العربية ، في إطار المبدأ الثالث : قومية العمل العربي في مجال عو الأمية ، على « أهمية إنشاء مصرف عربي للثروة البشرية والمالية للاستفادة به في هذا الجهد المكثف المطلوب » . (١٩ : ١٧)

ولعل في اللقاء العربي من أجل السعي لإنشاء « الاتحاد العربي لتعليم الكبار » (٢٠) ، خير دليل على مدى الأهمية التي أصبح يحظى بها التعليم غير النظامي في الوطن العربي . وتشير الوثيقة التي سجلت وقائع وأبحاث وتوصيات ذلك اللقاء الى انتشار اتحادات تعليم الكبار في العالم .

٢ - أهم العوامل وراء الاهتمام المتزايد بالتعليم غير النظامي :

تتعدد وتشعب الأسباب التي وجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي كركن أساسي من أركان النظام التربوي العام . من هذه الأسباب ما يتعلق بتطور الحياة المعاصرة نفسها ، ومنها ما يتصل بظهور عدد من الأفكار والمفاهيم الحديثة في التنمية وفي التربية ، كذلك منها ما مبعثه الواقع الراهن للتعليم النظامي وما يشوب هذا من مظاهر العجز والقصور ، ونجمل فيما يلي أهم هذه العوامل مصبغة تحت أربعة أبواب رئيسية :

٢ - ١ - تطور الحياة المعاصرة وتمعدها :

لقد جعل الإيقاع المتسارع لنمط الحياة في جميع الميادين ، التغيير سمة العصر الطاغية . فالعقبة الإنسانية تتقدم وتتضاعف بسرعة هائلة وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا ، وسكان العالم يتكاثرون بنسب لم يسبق لها مثيل في التاريخ ، وآمال وطموحات الشعوب تتسع وتتماظم . لكن هذا الازدهار في الجوانب العلمية للحضارة الراهنة وهذه الآمال الكبار ، يقابلها تزايد المشكلات من فقر وأمية وتنافس ، بل صراعات دموية ، في كل مكان تقريبا بين شعوب العالم ، التي قارب بينها التقدم الهائل في وسائل الاتصال والانتقال ، وباعد بينها ، في الوقت نفسه ، تصادم المصالح والابتعاد عن القيم الخلقية والإنسانية كفاعدة للتعامل بين الأفراد وبين الأمم والشعوب .

كل هذا يفرض اتخاذ تدابير سريعة فعالة على المستوى الوطني بالنسبة لكل دولة وعلى المستوى العالمي ، من أجل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة ومن أجل تلبية الحاجات الأساسية للأعداد المتزايدة من البشر ، وأخيرا ، من أجل تحقيق آمال الشعوب بتوفير حياة كريمة يسودها الأمن والعدالة والسلام .

وأهم تلك التدابير يقع في إطار التنمية البشرية من حيث تنمية وتوسيع القدرة على استيعاب التغير المتسارع والأسهام في توجيهه ، وإعادة التأهيل والتعلم والتدريب في إطار التربية المستمرة ، لكل الأفراد ، التي يجتهد ارتفاع متوسط أعمارهم من جهة وسرعة تقدم وتقدم المعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى ، إذ لم يعد اكتسابه من معارف ومهارات في مراحل مبكرة ، يفي بمطالب الحياة المهنية والاجتماعية المتطورة (٢١:٤٠٧) ، وأخيرا من حيث الاهتمام بغرس المثل الروحية والقيم الإنسانية .

٢ - ٢ - مفاهيم واتجاهات جديدة في التنمية :

لقد أسفرت تجربة المجتمعات الحديثة في مجالات التنمية ، عن ضرورة التخلي عن المفهوم الضيق للتنمية الذي يقصر هدفها على النمو الاقتصادي ، والأخذ عوضا عن ذلك ، بالمفهوم الواسع لها الذي ينظر إليها على أنها عملية تغيير اجتماعي واقتصادي هيكلي عميق ، وأن هدفها الأكبر هو تحقيق تغيير جذري وشامل في الحياة . من أجل هذا كان لا بد عند القيام بأي نشاط تنموي في أي ميدان من ميادين الحياة . من رؤية علاقة هذا النشاط فعلاً وانفعالا في الميادين الأخرى . وتبدو التربية وسط هذا كله عنصرا مشتركا في كل عملية تنمية اجتماعية كانت أم اقتصادية أم سياسية .

وتبنت معظم بلدان العالم ، خاصة بلدان العالم الثالث ومنها أقطارنا العربية ، التنمية الشاملة كمطلب قومي مصيري ، على أن يكون من أهدافها وخصائصها الأساسية (٢٢)

الولاء بالاحتياجات الأساسية - مبنوية ومادية - لكل فئات المجتمع ، خاصة الفئات المحرومة فيه وذلك لتحسين نوعية الحياة .

- الاعتماد الجماعي الوطني أو القومي ، على النفس لتكون تنمية مستقلة متحررة من التبعية .
- مشاركة جميع المواطنين مشاركة فعالة وديمقراطية في تحمل أعباء التنمية على أساس أن الإنسان هو غاية التنمية وهو أدايتها الرئيسية .
- تعزيز الذاتية الثقافية والهوية الحضارية .
- تعظيم الطاقات البشرية وتعبئتها وتطويرها .
- حماية البيئة والحرص على نظافتها والاستثمار الرشيد للموارد الطبيعية .

وفقا لهذا المفهوم الشامل العميق ، تصبح التنمية البشرية محور عملية التنمية بكاملها ونقطة انطلاقها ، ويصبح لزاما على المجتمع أن يوفر الشروط الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي تهيئ فرصا تعليمية متكافئة للجميع صغارا وكبارا ، ورجالا ونساء ، في الريف وفي البادية وفي المدينة .

لقد تبنت الأوساط الفكرية والتربوية العربية لأهمية التنمية البشرية في تحقيق التنمية الشاملة فكان هذا الموضوع محور دراسات وكتب عديدة واجتماعات وندوات قطرية وعربية ، من أهمها ندوة « تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي

التي عقدتها في الكويت عام ١٩٨٧ ثلاث مؤسسات عربية هامة هي الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية والمعهد العربي للتخطيط بالكويت بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .

٣ - ٣ - أفكار متجددة ومبادئ أساسية في التربية :

في مقدمة هذه الأفكار والمبادئ ، مبدأ التربية المستمرة التي تكون الإطار العام والدعم الأساسية التي يقوم عليها التنظيم التربوي الشامل لكل أنماط التعلم والتعليم والإعداد والتدريب ، بكل صورها : نظامية وغير نظامية ولا نظامية وعرضية . إنها تربية تستهدف تحقيق « المجتمع المعلم المتعلم » يلهف فيها كل إنسان إلى الاستمرار في طلب العلم والإنسان العربي ينبغي أن يكون قدوة في ذلك ممثلاً بقوله تعالى « وقل رب زدني علماً » ، فالإسلام أول شريعة سماوية تنادي ، بقوة وبوضوح ، بوجوب التعلم مدى الحياة .

ونفزع عن هذا المبدأ العام ، أو يتصل به بشكل مباشر ، أو غير مباشر عدد من الاتجاهات والمبادئ الفرعية التي كانت كلها أو معظمها مدار جدل وحوار في المنتديات الدولية . (٢٣: ٢٤٠٢) ويأتي في مقدمتها ، ما يلي :

- التكامل بين كل أشكال التعليم النظامية وغير نظامية وعرضية .
- تعاون كل الجهات المعنية في تحمل مسؤولية التربية بصورة مشتركة .
- توافر المرونة والانفتاح في كل صيغ التعلم والتعليم والتدريب .
- العناية بمرحلة الطفولة المبكرة - السن ما قبل المدرسة - باعتبارها الأساس في تكوين القيم الحلقية والمواقف والاتجاهات التي تتحكم في السلوك ، وكذلك في تكوين القدرات على التفكير والابداع والتجديد .
- تنظيم العمل التربوي على أساس قدرة الكبار المستمرة على التعلم .
- التركيز على تنمية القدرة على التعلم الذاتي والتغويم الذاتي ، والقدرة على التكيف والمواعاة مع ظروف الحياة المتغيرة عامة ، ومع التطورات الحاصلة في دنيا العمل والعمالة ، بصفة خاصة .

بدأ التفكير بمفهوم التعليم المستمر ، أو التربية مدى الحياة ، والمناقشات حولها منذ سنوات طويلة ، لكن تقرير اللجنة الدولية التي شكلتها اليونسكو الذي صدر عام ١٩٧٢ بعنوان « تَعْلَم لتكون » ، كان أول من طرح هذا المفهوم من منظور عملي تستند إليه استراتيجيات التطوير التربوي في جميع البلدان ، المتقدمة منها والنامية على السواء . وقد توجّهت اللجنة تقريرها ٢١٠ مقترحاً أساسياً ، تعكس التضمنات العملية لهذا المفهوم (٢٤) .

٣ - ٤ - توجهات قيمة إنسانية وحلقية :

لقد صاحب التطورات الاجتماعية والفكرية والثقافية والسياسية في العصر الحديث ، تطور في النظرات الفلسفية والاتجاهات العقائدية يتمحور معظمها حول قيمة الإنسان وكرامته وحقوقه وحرياته ، مما له انعكاسات هامة على التربية

فكرا وتطبيقا . ونتيجة لتقييم التعليم من منظور عقائدي زاد عدد المهتمين به من فلاسفة ورجال فكر وعلماء اجتماع وغيرهم (٢٥:١٥٠) ، أما أهم هذه الاتجاهات أو التوجهات فهي :

٢ - ٤ - ١ - تطور مفهوم حق التعليم :

التعليم حق أقرته الشريعة الإسلامية وكان الدعاة الأساسية لازدهار الحضارة العربية الإسلامية . كما أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان . وقد تطور وتوسع مفهوم هذا الحق من مجرد الحصول عل فرصة التعليم أساسا إلى الحق في النجاح فيه وتحقيق الأهداف المرجوة منه . ومؤخرا أصدر أحد المؤتمرات التربوية الدولية إلمامة إعلاتا تضمن شرحا وافيا بمفهوم « الحق في التعليم » . نرى من المفيد ذكر ماورد في صدر ذلك الإعلان : (١٦:٧٠)

« أصبح الاعتراف بالحق في التعليم يشكل تحديا كبيرا للبشرية أكثر من أي وقت مضى ،

ويتكون الحق في التعليم من العناصر الآتية :

- الحق في معرفة القراءة والكتابة .
 - والحق في طرح الأسئلة والتفكير .
 - والحق في التخيل والإبداع .
 - وحق الإنسان في فهم بيئته وفي تدوين التاريخ .
 - والحق في الاستفادة من الموارد التعليمية .
 - والحق في تنمية المهارات الفردية والجماعية .
- ويذكر مؤتمر باريس لتعليم الكبار بأهمية هذا الحق . «

٢ - ٤ - ٢ - اعتماد مبدأ الحرية في التعلم استنادا إلى الثقة بالإنسان وتقديره كقيمة عليا والاعتزاز بكرامته ، وضرورة فسح المجال أمامه للتعلم دون قيود ، وفي جريسه التفاهم والإخاء والاحترام المتبادل والتكافل الاجتماعي . لأن ازدهار النمو الإنساني يتطلب مثل هذا الجو . ويجد إيفان ابلتش ، وهو من أشهر نقاد التعليم المدرسي ، في التعلم الحر Free Learning ، خير بديل للمدرسة التقليدية التي يطالب بفكها أو إلغائها بسبب مواقفها السلطوية وما تفرضه من قيود كابتة . (٢٥:١٥٣)

٢ - ٤ - ٣ - إحياء وتعزيز الذاتية الثقافية :

ويعتبر الحفاظ على الذاتية الثقافية وتعزيز مبادئ الأصالة الثقافية من أهم المبادئ التي يسعى المجتمع الدولي ، عملا بأرفع منظمة تربوية ثقافية فيه (اليونسكو) ، إلى تطبيقها . (٢٣:٢٤١)

ويعتبر هذا المبدأ الركن الأساسي الأول الذي قامت عليه « استراتيجية تطوير التربية العربية » الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وينبغي أن يمثل إحياء القيم العربية الإسلامية الأصيلة ، هدفاً يحث الأولوية ليس في ميدان التربية فحسب ، وإنما في إطار استراتيجيات التنمية العربية الشاملة . . لأن أكبر نعمة ورثها العرب عن ماضيهم هي تلك الوحدة الثقافية التي تجمعهم أمة واحدة زاخرة بالقيم الدينية والإخلاقية الرفيعة . . وهذه القيم هي ، في الحقيقة ، أكبر معين وأعظم مصدر لقوة العرب وتقدمهم . (١٧:٢٧)

٢ - ٤ - ٤ = التعاون التربوي الدولي :

اعتبار التربية ، بكل نظمها النظامية وغير النظامية ، قضية حياتية مصيرية مشتركة بين البشر في كل مكان ، من هنا فإن من مصلحة دول العالم جميعاً أن تفتح على بعضها وتبادل المعارف والخبرات والدعم المادي ، وغيرها من الموارد ، لتطوير نظمها التربوية على اختلاف أشكالها وأنواعها .

٢ - ٥ - ٥ = أزمة التعليم النظامي المعاصر :

ساد الأساطير الفكرية والاجتماعية عامة والأساطير التربوية بصفة خاصة ، خلال الخمسينات ، شعور بالتنازل بقدرة التعليم النظامي على تحقيق الأهداف المطلوبة منه . ومن ثم فقد عقدت على ذلك التعليم آمال واسعة ، خاصة بعد أن اعترفت كل دول العالم بأن التعليم حتى من حقوق الإنسان الأساسية وأنه في الوقت نفسه ، حاجة ضرورية يتحتم تلبيتها لأن إشباعها يمثل شرطاً مسبقاً للتمتع بحياة أخرى .

لكن هذه الآمال سرعان ما تلاشت أو كادت ، عندما بدأت مسيرة المدارس والمعاهد والجامعات النظامية تتعثر بسبب المشكلات العديدة التي أحلت تجاهها ، مما جعل التعليم يعجز عن تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه من جهة ، ويقتصر ، بل يفشل في تهيئة الفرد لمطلوبات التنمية ولسد حاجات عالم العمل والعمالة والتوظيف . ولحل أول من أزعج الستار بقوة وعلى نطاق دولي واسع ، عن مثالب التعليم النظامي وأوجه القصور فيه ، الكتاب الشهير المعنون : « أزمة التربية في العالم : تحليل للنظام » (٢٨) ، الذي خلّص مؤلفه إلى أن رجال السياسة والمخططين قد وجدوا أنفسهم يدورون في حلقة مفرغة - يواجهون طلباً على التعليم يتزايد باستمرار ، وشحة حادة في الموارد ، وارتفاعاً في التكاليف ، وتعاظلياً في التفاوت بين الريف والمدن ، واتساعاً في البطالة بين المتعلمين ، ونقصاً في المعلمين المؤهلين ، وضعفاً في الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للتعليم . الخ . .

والمتبع لما كتب وما قيل منذ ذلك الحين ، وقبله ، عن عيوب المدرسة التقليدية ، يجد أن الانتقادات تنصب أساساً على عدم وضوح الأهداف التربوية أو على الأقل عدم توافر الوسائل الملائمة لتحقيقها ، وغلبة النزعة الموسوعية في حفظ نطاق واسع من المعارف في الوقت الذي تتقدم فيه المعرفة بسرعة ، وأن طرق التدريس الحالية تولد منافسة غير صحيحة بين المتعلمين ، وأن المعلم هو المسيطر على أسلوب التعليم متجاهلاً مبادئه وأصول علم النفس التربوي الحديث . ثم إن المدرسة تتجاهل دور البيت والمؤسسات المجتمعية الأخرى في التربية . (٢٨: ٢٧:٥)

ولعله يكفي للدلالة على عجز التعليم من الناحية الكمية ، وما ترتب على ذلك من نتائج وخيمة ، أن تشير إلى بعض الأرقام والتعليقات الواردة بهذا الصدد على المستوى الدولي والإقليمي والوطني . ونبدأ بتقرير المدير العام لليونسكو الذي قدمه للمؤتمر العام للمنظمة في دورته الرابعة والعشرين (١٩٨٧) ، عن مشروع برنامج العام الدولي لمحو الأمية ، حيث قال متحدثاً عن « خطورة المشكلة » : « كانت التقديرات تشير في عام ١٩٨٥ إلى وجود ٨٨٩ مليون أمي من الكبار (البالغين من العمر ١٥ سنة فأكثر) في العالم يمثلون ٢٧,٧٪ من مجموع السكان البالغين . ويعيش زهاء ٩٨ في المائة من مجموع الأميين في العالم في البلدان النامية . ويتركز « لب المشكلة » في آسيا حيث يوجد ٦٦٦ مليون أمي ، بينما ١٦٢ مليوناً منهم في أفريقيا و ٤٤ مليوناً في أمريكا اللاتينية والكاريبي . . . وظاهرة الأمية أكثر جساماً بين النساء ، إذ تبلغ نسبة الأميات ٣٤,٩٪ مقابل ٢٠,٥٪ بين الرجال وتعيش أغلبية الأميين والأميات في مناطق ريفية ، وفي فقر مدقع في كثير من الأحيان . كما أن معدلات الأمية ترتفع في الأحياء الفقيرة ومدن الصفيح الواقعة في أرباض كثير من مدن العالم الثالث .

ويوجد في البلدان النامية أكثر من ١٠٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ست سنوات وإحدى عشرة سنة ليسوا مسجلين في المدارس . . . وما لم تتخذ تدابير عاجلة لمعالجة الأوضاع فإن هؤلاء الناشئة من لم يلتحقوا بالمدارس أو ممن لم يتلقوا فيها سوى تعليم ناقص أو رديء سيصبحون غداً في عداد الكبار الأميين . .

وتشير إحصاءات اليونسكو إلى وجود ٢٠ مليوناً من البالغين الأميين في البلدان المتقدمة ، إلا أن مشكلة الأمية الوظيفية - أي مستوى من القدرة على القراءة والكتابة لا يكفي لمواجهة متطلبات الحياة في مجتمع معقد - هي أوسع نطاقاً من ذلك بكثير وغدت مهبطاً لقلق شديد في عدد متزايد من البلدان . .

وتبين التجربة أنه لا يمكن القضاء على الأمية إلا عن طريق نهج شامل يجمع بين توفير التعليم المدرسي الجيد من حيث نوعيته ومدته لجميع الأطفال كي يمكنهم بلوغ مستوى باقي من القدرة على القراءة والكتابة ، والعمل في مجال محو الأمية بين صفوف الشباب والكبار خارج الإطار المدرسي (٣٩:٣٠٥)

وفي بداية هذا العقد قُدرت نسبة الأميين في أكثر الأقطار النامية ، ما بين ٧٥ و ٩٠٪ من مجموع سكان تلك الأقطار . (١٤: ٣٤)

أما عن الأمية في البلدان الصناعية فقد . « لوحظ مؤخراً (وكانت هذه الواقعة موضع تعليقات واسعة في صحافة العديد من البلدان الصناعية) أن الأمية ، أو نسيها الأقرب « الأمية الوظيفية » Functional Literacy تصيب شريحة واسعة جداً من سكان هذه البلدان - تصل أحياناً إلى ٩٠٪ أو تزيد . (٣٠٦: ٤١٥)

وعندما أجرت « هيئة مستوى أداء البالغين » في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة شاملة ، أبرزت نتائجها أن أمريكا واحداً من كل خمسة يُعتبر « عديم الكفاءة وظيفياً » . (٣١٠)

وتشكو الجهات المعنية في عو الأمية في كندا من صعوبة تحديد أعداد الأميين بصورة دقيقة ، « والبيانات الكمية الوحيدة المتاحة تتعلق بالتعليم المدرسي . وبما أنه قد ثبت أنه ينبغي أربع سنوات من الدروس الابتدائية على الأقل

لتمثل مبادئ القراءة والكتابة والحساب ، فإنه يمكننا افتراض أن نسبة مثيرة هامة من الـ ٧٥٠ ألف كندي الذين تنقص مدة دراستهم عن ٥ سنوات يخشى أن يكونوا أميين كلياً أو وظيفياً ، كما أن نسبة مرتفعة كذلك من الـ ٢٩٠٠٠٠٠ شخص الذين أمّوا من ٥ إلى ٨ سنوات دراسية يمكن أن يعتبروا أميين بدرجات مختلفة . (١٤٥:٣٦)

أما واقع التعليم في الوطن العربي وسط هذه الصورة العالمية ، فيتضح من النصوص التالية : فقد سجل كبار المسوّ ولين عن التربية والتعليم في الدول العربية في اجتماعهم في عمّان (١٩٨٧) « أن نسبة الأمية في عدد من المنطقة (العربية) مازالت تشكل إحدى أعلى النسب في العالم ، مما يوجب مضاعفة الجهود وإنتاج أساليب جديدة في العمل تكفل استئصال شائكة الأمية بحلول عام ٢٠٠٠ » . (٩:٣٣)

وفي حزيران / يونيو ١٩٨٨ عقد اجتماع خبراء هول « البرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتحديثه ومحو الأمية في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ » . وقد ورد في وثيقة العمل الرئيسية لذلك الاجتماع ، أن نسبة القيد الصافية لتلاميذ التعليم الابتدائي والأساسي في البلاد العربية ، لم تتجاوز عام ١٩٨٥ ، ٧٠ ، ٧٣٪ (١٠ ، ٦٥ لانات) أما الأمية فكانت نسبتها في نفس العام حوالي ٥٦٪ (٧٠٪ لدى الإناث) . (٥:٣٤)

هذا الفصل الدريع في تحقيق ديمقراطية التعليم على كل المستويات جعل اثنين من كبار التربويين المعنيين بتربية الشباب في المملكة المتحدة ، يصغنان موقف التعليم النظامي من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، بالقول « إن تكافؤ الفرص أسطورة جذابة . فهو غير موجود ، ولا يمكن أن يوجد » . (٣٥:٣٩)

كما واجهت المدرسة التقليدية (النظامية) نتيجة قصورها الكمي وضعفها النوعي ، انتقادات لأذعة من عدد كبير من المفكرين في ميدان التربية نفسه ومن خارجه ، حتى طالب بعضهم « بموت المدرسة (٣٦) » . كما طالب آخرون بإلغاء المدرسة متنادين « باللامدرسية » بسبب ما اتسمت به المدرسة التقليدية من تسلطية وشكلية مفرطة ، وتركيزها على المادة المجردة بدلاً من تركيزها على المشكلات الحياتية ، واتباعها أساليب التلقين والحفظ والاستدكار بدلاً من التفاعل والحوار ، ومسكها بإرضاء « السلطة » متجاهلة احتياجات المتعلمين ورغباتهم . (٣٧)

ولا تزال أزمة التعليم قضية مثارة يدور حولها حوار ساخن حتى في أكثر الدول تقدماً صناعياً . ولعل في تقرير « أمة في خطر » الذي أعدته اللجنة القومية للتفوق التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر دليل على ذلك . (٣٨)

« ويلاحظ أن المتعلمين والمتطرفين من النقاد يتفقون ، بدرجة مثيرة للدهشة ، على العيب القائم في نظم التعليم المعاصرة » . (٣٩:٥)

لهذه الأسباب مجتمعة ، توجهت الأنظار إلى التعليم غير النظامي وازداد دعم المخططين التربويين له بشكل خاص ، كما تعاطف اهتمام الأوساط التربوية به ، بشكل عام ، على أساس أنه قد يكون الدواء الناجع لجميع مشكلات التعليم النظامي والحل الأفضل لازمة التربية الراحنة .

فما هي أنواع برامج التعليم غير النظامي المتواجدة حالياً ، ومما مدى انتشارها بين دول العالم ؟ سيكون هذا الموضوع المحور الذي يدور حوله القسم التالي من هذه الدراسة .

رابعا : أنماط التعليم غير النظامي الرئيسية

قبل أن نتناول تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ببرامجه المتنوعة المتعددة وفقا لمكونات تلك البرامج (طبيعة المتعلمين وحاجاتهم ، والبنى الإدارية والمؤسسية ، والوظائف ، والمحتوى ، وأساليب التعليم) ، نجد من المفيد أن نوضح أولا وبصورة أعمق ، العلاقة بين هذا التعليم والتعليم النظامي ، خاصة وأن التسمية نفسها : التعليم « غير النظامي » منسوبة أساسا للتعليم النظامي . فباستخدام معيار العلاقة بينه وبين التعليم النظامي كأساس لتصنيف ينقسم التعليم غير النظامي إلى ثلاثة أنواع أو أنماط رئيسة (١٩:٢٢) ، هي :

الأول : التعليم التكميلي : Complementary Education

الذي يقوم بسد النقص في أنشطة المدرسة وفعاليتها التعليمية . والذي تعجز المدرسة عن تقديمه بسبب كثافة أعداد الطلاب المتعلمين فيها ، ونقص الموارد والإمكانات الفنية والمادية التي تتطلبها تطوير نوعية التعليم . فتقوم بعض الأندية والجمعيات وكذلك مواقع العمل والإنتاج ومراكز الخدمة الاجتماعية ، المتوافرة في البيئة المحلية بتقديم برامج رياضية وكشفية ، وزراعية وفنية ، وثقافية ودينية ، تستهدف تكميل أو صقل الأنشطة التي يُحرم منها الطلاب في مدارسهم الاعتيادية .

والثاني : التعليم الإضافي : Supplementary Education

الذي يضيف إلى ما تعلمه الفرد في المدرسة من معلومات ومهارات ، وينمي فيه اتجاهات إيجابية ، بتوفير خدمات تعليمية إضافية لدعم جهود المدرسة وتعزيزها . كأن تُتاح لخريجي المدارس الابتدائية والمتوسطة فرص الالتحاق ببرامج تجمع بين الدراسة والعمل لتأهيلهم في المجالات الزراعية أو الحرفية أو الخدمية ، أو في التدبير المنزلي ، مع صيغ هذه الأنشطة بصيغة ثقافية عامة تمكّن المتعلمين من التكيف والتلاؤم مع التغيرات الحاصلة في المجتمع وفي سوق العمل . أو يُفَسّح المجال أمام خريجي الثانوية العاطلين لتلقي دراسات عليا ، عل أن يعاد النظر في جدول الدراسة الاعتيادي بما يتضمنه من عطل صيفية طويلة ، بحيث يتوزع الدوام فيه توزيعا متساويا خلال العام التقويمي بكامله .

والثالث : التعليم البديل أو الترميمي : Replacement Education

الذي يوفر أولى فرص التعليم لقطاعات كبيرة من الأطفال في سن الدراسة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة ، ومن الشباب والكيبار الذين حرّموا من فرص التعليم النظامي لسبب أو آخر وهو لاء يُوفّر لهم تعليم أساسي بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب ، مع مهارات عملية بسيطة في الصحة والتغذية والزراعة ، بقصد تهيئة الشخصية وإكسابهم خبرات عملية وقدرات تمكّنهم من تطوير بيئتهم الاجتماعية والطبيعية . ويتم مثل هذا التعليم عادة في مراكز التعليم والتدريب الريفي ، وفي أندية ومراكز الشباب ، وفي مشروعات تنمية المجتمع وغير ذلك .

يبدو أن مسألة تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، مثلها مثل قضية تعريفه ، تتعرضها بعض الصعوبات والمشاكل ، فقد جرت محاولات عديدة لجمع حالات متنوعة من أشكال التعليم غير النظامي وتحليلها بقصد الوصول إلى

طرق محددة لتصنيفها في مجاميع واضحة المعالم والحدود . من هذه المحاولات مثلاً الدراسة المسحية التحليلية التي قام بها المعهد الأفريقي الأمريكي^(٣٩) ، والتي شملت أكثر من ٨٠ حالة في أفريقيا . ومنها أيضاً دراسات مركز تطوير التعليم غير النظامي في كولومبيا في أمريكا الجنوبية . (٣٨-٣٣:٣)

وقد تبين من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ، أن المدى الواسع لتنوع برامج التعليم غير النظامي وتعدد أشكالها ووظائفها وأساليبها ، يجعل « من المسير وضع حدود دقيقة لمجالات أنشطة هذا التعليم »^(٤٠:٧) . فهناك العديد من البرامج والأنشطة مما يمكن أن ينضوي تحت مظلة التعليم غير النظامي كمحو الأمية (بإشكاله الثلاثة الأجنبي والوظيفي والحضاري أو الثقافي) ، والتعليم بالمراسلة ، والتدريب الميداني للمزارعين ، وصغوف يوم الإجازة للمعلمين الإداريين ، وبرامج تدريب القادة ، والدراسة خلال العطل ، والمحاضرات العامة والدراسات المسائية للعلماء ، ودروس التدبير المنزلي للنساء ، والمدارس الثانوية الشعبية ، ومراكز الدراسات الإضافية في الجامعات ، والمعاهد المسائية ومراكز تنمية المجتمع ، ودورات التدريب المهني ، والجامعات العمالية ، وغير ذلك من فعاليات وبرامج يمكن أن تدخل في نطاق هذا التعليم .

ونظراً لصعوبة إدراج برامج التعليم غير النظامي في مجاميع محددة بدقة ، لكونها تنشأ من أصول ومصادر متنوعة ، كما أنها تسعى وراء أهداف مختلفة ، يفضل بعض المخططين التربويين العاملين في الميدان ، بدلاً من الانشغال في عمليات التصنيف المعقدة ، أن يحددوا « المتعضيات المشتركة » التي تستجيب لها هذه البرامج ، ويرون أن أهم هذه المتعضيات يمكن تبويبها في ثلاثة تقسيمات^(٤١:٦) هي :

- الحاجة إلى تأمين خدمات تربوية لجماعات من المتفعين الشديدي الاختلاف على الصعد الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية عن يملهم التعليم النظامي . وهذا العامل يحدد الجمهور المستهدف من قبل التعليم غير النظامي .
 - ضرورة الوفاء بمجموعة الاحتياجات التعليمية التي لا تؤمنها المدرسة بشكل ملائم ، أو التي تنشأ عن أوضاع سوق العمل . وهذا المقتضى هو الذي يحدد مضمون الرسالة التربوية .
 - الرغبة في توجيه التنمية التربوية صوب التنظيم المجتمعي ، على أنه الحلية الأساسية للتعبة الاجتماعية والاقتصادية . وهذا المقتضى هو الذي يحكم تنظيم هذه النشاطات .
- الواقع أننا نرى في اتخاذ « المتعضيات المشتركة » كعيار للتصنيف طريقة مناسبة للتمييز بين مجموعات برامج التعليم غير النظامي ، وإن كان بصورة عامة جداً .

وينصح مدير مركز التربية الدولية في جامعة ماساجوست في الولايات المتحدة الأمريكية بالتخلي عن محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي ، فهو يرى أنها غير مفيدة لكون أية طريقة تتبع في التصنيف تؤكد على بُعد أو بُعدين من الأبعاد المكونة للبرنامج التعليمي وتهمل الأبعاد الباقية الأخرى . ولهذا فهو يفضل الأخذ « بنحى الأبعاد - Dimen- sional Approach »^(٣٨-٣١:٧) ، الذي ينظر في طبيعة أبعاد أو عناصر العملية التعليمية ، وفي تفاعلاتها . وهذه الأبعاد

هي : أهداف التعليم ، خصائص المتعلمين ، البنى التنظيمية ، الفاعلين بالتعليم ، التمويل ، أساليب التعليم ، ومراكز التحكم أو الرقابة . ويؤكد أن مثل هذا النظر الشمولي التكاملية ضروري لعمليات التخطيط السليم .

ونحن نؤيد هذا الاتجاه الشمولي التكاملية ، ونرى أنه رغم ما يعترض محاولات تصنيف أنماط التعليم غير النظامي من صعوبات ، فإن التخطيط لبرامج هذا التعليم ، يتطلب تصورا شاملا لاستراتيجية تربوية تتضح فيه خصائص ومعالج البرامج المتنوعة ، ونحتمد فيه ، قدر الإمكان ، حدودها ومجالاتها ، كما يتم من خلاله توصيف طرقها وأساليبها وأدواتها ، أخذين بنظر الاعتبار دائما ضرورة عمل حساب لكل مكونات البرامج وأبعادها وما يقع بينها من صلات تأثرا وتأثيرا .

وقد تبين لنا نتيجة دراستنا لعدد كبير نسبيا من برامج التعليم غير النظامي ، أن هذه البرامج لا يمكن تصنيفها بصورة دقيقة وفق معيار واحد . إنما يمكن التمييز بينها باستخدام أكثر من طريقة أو أسلوب في التصنيف . وقد اخترنا للتصنيف الذي اعتمدته هذه الدراسة ستة معايير ، أو مداخل ، قد يتفرع عن بعضها مداخل أخرى فرعية . هذا مع التأكيد على أن العلاقات قائمة والتداخل واقع ، فيما بين البرامج المصنفة تبعا للمعايير الستة ، داخل كل مجموعة وفيها بين المجموعات المختلفة .

وفيما يلي عرض لأنماط التعليم غير النظامي مصنفة وفق المعايير التالية ، وتتخلل هذا العرض أمثلة عن تلك الأنماط في عدد من بلدان العالم :

- ١ - الفئات العمرية المستهدفة .
- ٢ - الحاجات الفردية .
- ٣ - البنى الإدارية وجهة الإشراف .
- ٤ - التنظيم المؤسسي .
- ٥ - الوظائف والمحتوى .
- ٦ - أساليب التعليم .

١ - الفئات العمرية المستهدفة :

بدأنا بهذا المدخل أو المعيار ، لنؤكد أن مجال التعليم غير النظامي يتسع لوضع برامج تعليمية للأفراد والجماعات من كل الأعمار ، بدءاً بمراحل الطفولة المبكرة السن « ما قبل المدرسة » . تلك المرحلة التي نلاحظ ، مع الأسف ، أن المعنيين بوضع برامج هذا التعليم قد أهملوها إلى درجة كبيرة . وركزوا معظم جهودهم ، بل كلها أحيانا ، على برامج تعليم الكبار أساسا ، ثم برامج الشباب . يحدث هذا رغم تأكيد المربين على أهمية التربية قبل المدرسة^(١٥٢-١٥١) . وما أثبتته عدد من الدراسات الحديثة الهامة التي أجريت برعاية ودعم البنك الدولي واليونسيف واليونسكو ، عن التأثير السلبي لمعاناة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، من النواحي الصحية والتغذية ، على نموهم وتعلمهم في مراحل لاحقة^(١٥٤) . ونجدد الإشارة هنا ، إلى أن « إعلان هراري » وتوصييات مؤتمر وزراء التربية في أفريقيا^(١٥٦) وبيان

أبوظبي» وتوصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب^(١٨)، قد أكدت على تنمية تعليم الصغار، ولا سيما قبل المدرسي في إطار التربية الأسرية وتنمية تعليم الآباء.

ويمكن تصنيف أنماط التعليم غير النظامي وفقاً للفئات العمرية المستهدفة إلى أربع مجموعات :

١ - ١ - مرحلة السن « ما قبل المدرسة » :

يراعى في إعداد برامج مرحلة الطفولة المبكرة أن لا يكون التدخل لتلك البرامج تربوياً فقط لا يضع في الاعتبار سوى غو الطفل فكراً ونفسياً. بل ينبغي أن تُعنى هذه البرامج بالجوانب الأخرى لنمو الطفل، خاصة تلبية حاجاته في مجالات الصحة والتغذية، في إطار التوعية الأسرية ومشاركة المجتمع المحلي. مما يتطلب تطبيق استراتيجية متعددة القطاعات تشمل التربية التوعوية، والحملات الإرشادية المكثفة، والإطعام المكمل، والتربية الأساسية وتوسيع العناية الطبية. (١٣٨:٤١٠)

ومن البرامج القليلة المخصصة لهذه الفئة العمرية والتي أشارت إليها بعض مراجع هذه الدراسة : « تجربة مشتركة بين اليونيسكو واليونسيف في مجال التربية قبل المدرسية غير النظامية في شيلي »^(١٩). استهدفت التجربة إنشاء شبكة من دور الحضانة للأطفال في تجمعات سكنية شديدة الفقر، لم تكن تملك أية وسيلة للتربية قبل المدرسية، وقد لاحظ القائمون على التجربة، أنه حصل خلالها تغير (إيجابي) ملحوظ عند الراشدين (خاصة الأمهات)، فيما يتعلق بمفهومهم للحضانة كوسيلة للاستجابة كلياً لحاجات الطفل في السن قبل المدرسية في جميع المجالات (التغذية والصحة والتربية والنمو الإداري)، وبنظرتهم إلى أنفسهم وإلى علاقتهم بالآخرين، وقد تمت تجارب مماثلة في بوليفيا.

وفي السودان، تشير دراسة هن « الحلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الرهد بالسودان »^(٢٠)، إلى أن رياض الأطفال الخمس، التي جرت عليها الدراسة، مؤسسات خاصة بالمجتمع تنوّن تسييرها لجان محلية تضم بعض الموظفين والعمال. ولا تدفع إيجاراً للأبنية التي تشغلها. وتشمل برامجها، إضافة إلى الأناشيد الوطنية والألعاب الجماعية الحرة، حفظ بعض آيات القرآن الكريم، ومبادئ الرعاية الصحية والتغذية، وزيارات ميدانية.

١ - ٢ - مرحلة من المدرسة الابتدائية :

في الهند، في إطار تعميم التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي « قامت المؤسسة الهندية للتربية المرتبطة بجامعات مدينتي بمباي وبورنا بتنفيذ « مشروع البحث التطبيقي » في منطقة بون (Pune) »^(٢١). مستهدفاً اكتشاف وسائل تشجع المجتمعات الريفية على أن تقوم بنفسها بمشروعاتها التربوية والإثرائية. وقد أدى المشروع إلى إنشاء الصفوف غير النظامية ذات الميقات المخفض بحيث كان على التلاميذ أن يدرسوا ساعتين يومياً على امتداد ٣٠ يوم في السنة، على أن تقوم كل مجموعة بتحديد أيام الإجازات والعطل حسب حاجاتها وظروفها المجتمعية. ويمتد البرنامج سنتين، تخصص السنة الأولى لمحو الأمية، ويصاحب تعليم القراءة والكتابة والحساب، اهتمام بتعزيز التقاليد الأخلاقية، والقيم الثقافية المحلية، وتنمية الفضول العلمي والتعاون ورباطة الجأش والثقة بالنفس.

ويتم التعليم ضمن هذا المشروع ، في أماكن وضعت مجانا بصرف الفائتين على المشروع ، وشملت ٣٤ قاعة صف ، و١٦ بيت معلم ، و١٤ معبدا ، و١٣ بيتا خاصا وبعض المرافق . وقد بُدِلَ جهد خاص للحد من سلطة المعلم القمعية بتسميته جو (أي أخ) فبما كانت المعلومات تُسمَّى تاني (أي أخت) . وقد نجح المشروع في تعليم الأطفال خارج المدرسة من فئة العمر ٦ - ١٤ والذين قُدِّرَ عددهم بحوالي ٢٠ ألف طفل . وفي ضوء النتائج الإيجابية للمشروع ، شُجِّعت المجتمعات المحلية على إعداد وتنفيذ خطط تربوية تشمل برامج للأطفال (وأمهاتهم) لفئات العمر من ٣ - ٠ ، ومن ٣ - ٤ ، ومن ٦ - ١١ وكذلك للمراهقين والشباب من عمر ١١ - ١٤ ، و١٥ - ١٨ .

وتشير دراسة بعنوان « تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية »^(٤٤) إلى التربية التي تقدمها مراكز التربية في المجتمعات المحلية للفئات في مختلف الأعمار بما فيها الأطفال في سن المدرسة الابتدائية . وتقوم فلسفة التعليم الأساسي المتكامل فيها على اعتبار « أن التربية والإعداد يتوخيان أولا تأمين التفتح الكامل للإنسان ، بدءاً بإنتاج المنافع الضرورية للمجتمع ، وخصوصاً بتحقيق إنتاج غذائي أوفر . فبملاحقة هذه الأهداف يسهم النظام التربوي في التنمية الحقيقية . . وبهذه الطريقة ، يجب أن يقوم ترابط بين مضمون التربية وحاجات الإعداد في مختلف النشاطات : الزراعية ، وتربية المواشي ، واستثمار الأحراج ، والصيد ، والحرفية ، والصناعة الخفيفة ، والخدمات العامة » .^(٤٥:٥٠٠)

ويغيد الأولاد في سن المدرسة في هذه المراكز من تعليم أساسي يحفزهم في آن للأنخراط التدريجي في الحياة العامة ، والتربية المستندة ، والانتقال المحتمل إلى التعليم بعد الابتدائي . وقد يُجمع في هذه المراكز بين طرق التعليم غير النظامي والتعليم النظامي .

١ - ٣ = مراحل الشباب المبكر :

« من أحسن الأمثلة على برامج التعليم غير النظامي لهذه المرحلة برنامج الفرص المتاحة للشباب (Youth Opportunities Programme Y.O.A) . في المملكة المتحدة ، الذي يقدم دورات تدريبية في مشاريع إنتاجية ، ضمن إطار للتأهيل عُرف رسمياً باسم (Work Experience in Employers Premises WEEPS) . ويصف مقال : « بريطانيا : التعليم غير النظامي في ظروف بطاقة الشباب »^(٤٦) هذا البرنامج بشيء من التفصيل ، فيذكر أن الشباب في هذه المراكز يقوم بتجربة جميع الصيغ الممكنة الجامعة بين استحداث أعمال جديدة ، والتأهيل للحياة المهنية والاجتماعية ، والتدريب المهني . وتتعاون إدارات هذه المراكز ، على المستوى الوطني مع « لجنة خدمات اليد العامة » والقطاع الخاص ، لإيجاد فرص عمل للشباب للتدرب فيها .

وفي فرنسا ، أقيم المشروع التجريبي المسمى Action Jeune في مدينة طولون^(٤٧:٢١١) ، وهو محاولة للتسيق بين التدريب ونشاط المجتمع وإقامة مشروع تجاري وعمالة صغيرة .

ويجري في مالي تنفيذ برنامج تدريبي في المناطق الريفية يستهدف إنشاء « مدارس مزارع » بتولى تسيير أمورها الشباب الريفي كجزء من تدريبهم للحياة العملية^(٤٨:٢١١) .

١ - ٤ - تعليم الكبار :

لما كانت كل الأمثلة تقريبا عن أغماط التعليم غير النظامي التي سيرد ذكرها في هذا القسم من الدراسة هي عن برامج تعليم الكبار غير النظامية ، لذا نجد من المفيد أن نشير هنا - كمقدمة لتلك البرامج - إلى أهم الدوافع التي تحفز الكبار للدخول في تجارب تعلم نظامية وغير نظامية ، وهي : (٦٨:٦٩)

- الحصول على وضع تعليمي أفضل .
- الاستعداد لوظيفة جديدة .
- الحصول على تدريب حول الوظيفة .
- تحسين المهارات .
- زيادة المعلومات العامة .
- زيادة الدخل .
- اكتساب كفاءة أكبر في أداء المهام والواجبات سواء في البيت أو خارج البيت .
- تحسين وفهم أدواره (المتعلم) في العمل والبيت والحياة العائلية .
- تنمية الشخصية وتحسين العلاقات الشخصية .
- تنمية بعض الصفات الجسمانية .
- قضاء وقت الفراغ بطريقة ممتعة ومفيدة .
- الهروب من الروتين .
- مقابلة أفاض جدد ومسألين

ويمكن تقسيم هذه الدوافع إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي : المهنة ، والتنمية الشخصية ، والعلاقات الاجتماعية .

٢ - الحاجات الفردية :

إحدى الصيغ المقترحة لتصنيف برامج التعليم غير النظامي هي أن يكون ذلك التصنيف تبعاً للحاجات الفردية . ويُعتبر التصنيف الآتي للبرامج التعليمية تبعاً للحاجات الفردية الذي وضع موضع التنفيذ على نطاق واسع ، ملائماً لمعظم الحالات والأحوال : (٤٥)

٢ - ١ - تعليم علاجي : مثل التعليم الأساسي وعو الأمية - وهو شرط ضروري لإتمام كافة الأنواع الأخرى في تعليم الكبار .

٢ - ٢ - التعليم من أجل التدريب المهني لتحقيق الكفاية الفنية والمهنية . وللتدريب المهني أكثر من غرض : فقد يكون بقصد الإعداد لأول عمل ، أو مهنة يشغلها الفرد ؛ أو التأهيل لعمل أو مهنة جديدة ؛ أو لإعادة التأهيل والتدريب للإحاطة بأحدث التطورات التي تحدث في العمل أو المهنة ، ومواكبة التغيرات الحاصلة فيها .

٢ - ٣ - التعليم من أجل الكفاية المدنية والسياسية والاجتماعية - وتقع ضمنه كل أنواع البرامج التعليمية التي تهدف إلى زيادة المعلومات واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات ذات العلاقة بقضايا تتعلق بالعمل الحكومي ، والشؤون العامة الوطنية والدولية ، والأمور السياسية وأبعاد ومشكلات التنمية الشاملة . . وغيرها .

٢ - ٤ - التعليم لتحقيق الرفاهية الصحية والأسرية والاجتماعية ويشمل جميع أنشطة التعليم التي تستهدف تحسين نوعية الحياة ورفع مستواها من النواحي الصحية والأسرية والاستهلاكية وتخطيط العائلة وتربية الاطفال . . الخ .

٢ - ٥ - التعليم من أجل تحقيق الذات : ويضم برامج تعليمية وتدريبية في مجالات الفنون والآداب والموسيقى والمسرح والثقافة الحرة العامة والهوايات المختلفة والمهن والحرف ، لفترات طويلة أو قصيرة . وتستهدف برامج هذه الفئة من الحاجات ، التعلم من أجل التعلم ، دون السعي لتحقيق أي من الأهداف المشار إليها في الفقرات السابقة .

٣ - البنى الإدارية وجهة الإشراف :

يمكن أن تصنف برامج التعليم غير النظامي تبعاً لواقع الأجهزة المسؤولة عن هذه البرامج بالشكل التالي : (٧ : ١٧ - ٢٢)

٣ - ١ - برامج تدخل في مسؤولية القطاع العام :

في جمهورية غانا ، مثلاً ، نجد جميع برامج التعليم غير النظامي تقع ضمن مسؤولية وزارة التعليم . كما أن أهداف التعليم غير النظامي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأهداف النظام التعليمي برمته .

وفي فولتا العليا تعمل وزارة التربية الوطنية والثقافة على إعداد وتنفيذ برامج تعليمية غير نظامية في إطار الأولويات التي تحددها الوزارة لمجال التعليم قبل المدرسي . وقد أنشأت الوزارة لهذا الغرض إدارة خاصة ضمن هيكل الوزارة نفسها لتقوم بالدراسات والأبحاث التي تستهدف تكيف فعاليات التعليم غير النظامي لتصبح أكثر ملاءمة مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتنظم بعض الجامعات في كل من الهند والمملكة المتحدة ، برامج للتعليم المستمر مدى الحياة موجهة لمن يرغبون في تحسين مستواهم المهنية أو تنمية معارفهم في هذا الميدان أو ذاك .

وفي عدد من الدول التي تتبع نظام التخطيط الاقتصادي المركزي ، كالصين مثلاً ، تقوم المصانع بتوفير فرص للتدريب التثقيفي ورفع المستوى الثقافي للعمال . وتحدد ساعات الدراسة وأوقاتها بحيث تضمن الجمع بين التدريب والعمل بصورة مثمرة .

وفي سري لانكا تقدم برامج تدريب تقني (عل أساس التفرغ) من قبل الجامعات بالتنسيق مع المؤسسات العامة ، وكان عدد المراكز التي تعمل على هذا الأساس ٨٠ مركزاً عام ١٩٨٤ ويراجعها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنشاطات مواقع الإنتاج والعمل .

وتم في كوريا الديمقراطية تشكيل لجان من العمال والدولة للإشراف على الحملة الواسعة لمكافحة الأمية . وقد حققت تلك الحملة نجاحا كبيرا . ويمكن لمن يتم الدراسة بنجاح في مدارس محو الأمية أن يكمل دراسته في « المدارس الشعبية للعمال » .

وتندرج الحملات الوطنية الشاملة لمحو الأمية في كل من العراق والسودان والكويت والجمهورية العربية اليمنية ، ضمن هذا الإطار من التنظيم الإداري . إذ تتولى الحكومات - وزارات التربية عادة - تنظيم وتنفيذ وتمويل وتقييم مثل هذه الحملات .

٣ - ٢ - برامج يتولى القطاع الخاص تنظيمها وتطويرها :

لقد أهمل القطاع العام إلى درجة كبيرة وفي معظم البلدان النامية خاصة ، التعليم قبل المدرسة ، نظرا لأن هذه البلدان تغطي التعليم الابتدائي أو الأساسي الأولية في تخصيص الموارد المتاحة وهي محدودة عادة . لهذا نجد برامج التعليم قبل المدرسي تقع في معظمها في نطاق فعاليات المنظمات التطوعية ، وفي مقدمتها الجهات الدينية والجمعيات الأهلية والخيرية والأفراد ، مستخدمة في ذلك طرائق التعليم غير النظامي ووسائله . وقد . . تأثرت فرق البحث التابعة للمجلس الدولي للتنمية التربوية (ICED) في الدراسات التي أجرتها ، إلى حد كبير باتساع مجال التعليم الذي تقدمه هيئات ريفية (تطوعية) خضعت بالذكر منها المآب البوذية ، والمساجد الإسلامية ، والكنيسة القبطية في إثيوبيا ، (٥ : ١٥١)

٣ - ٣ - برامج يجري تسيرها محليا بمشاركة المجتمع .

ترتبط نشاطات مثل هذه البرامج باحتياجات ومشكلات البيئة المحلية ، ويقوم المجتمع المحلي بإنشائها وتمويلها وتسييرها . مثل « برامج التعليم الأساسي » و « محو الأمية » و « محو الأمية الوظيفي » : و « تنمية المجتمع » و « الإنعاش الريفي » وغيرها . ولكون هذه البرامج منفتحة على البيئة فهي مناسبة للمتطلبات التعليمية والاجتماعية لمختلف الفئات الاجتماعية . ويندرج ضمن هذه الفئة برنامج « فرق بوتسوانا Botswana Brigades » وبرنامج « بوليتكنيكات القرية في كينيا (Kenya Village Polytechnics) » (٢ : ٤٣) . كلا البرنامجين يؤكدان على تعلم القراءة والحساب والكتابة وبعض المهارات الزراعية والحرفية ومهارات التنبير المنزلي .

٣ - ٤ - برامج ذات إدارة مختلطة :

تضم هذه البرامج تشكيلة كبيرة من الأنشطة التعليمية التي يتولى دعمها ماديا وتنظيمها وتسييرها أكثر من جهة - القطاع العام ، والقطاع الخاص ، والرباطات والجمعيات المختلفة ، والطلبة والتلاميذ أنفسهم ، فعن الأمثلة على هذه البرامج مشروعا ال Action Jeune في فرنسا و « مدارس مزارع » في مالي اللذان أشرنا إليهما سابقا .

وتمثل « المراكز الصحية الجماعية » في أندونيسيا نمطا آخر للإدارة المختلطة وتقوم هذه المراكز بنشاطات تعليمية لتوعية الناس وتشجيعهم على اتباع القواعد الملائمة في السلوك في مجالات الصحة العامة والنواحي الشخصية ، وتعلمهم كيفية تطبيق هذه القواعد .

ومشروع اكادور للتعليم غير النظامي الذي بدأ عام ١٩٧١ ، هو مشروع مشترك بين وزارة التربية والتعليم في اكادور ومركز التربية الدولية التابع لجامعة ماساجوست ، وكان تمويله من خلال هيئة التنمية الدولية التابع للحكومة الأمريكية . ويركز المشروع على التعليم الوظيفي باستخدام قوى عاملة دون المستوى المهني وباستعمال مواد تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها في الميدان . (١٧ : ١٤٣)

٤ - التنظيم المؤسسي :

عندما تكون السلطات العامة ملتزمة سياسيا بمبدأ التربية المستمرة ، تقوم بتنظيم وتمويل أنشطة تعليمية متنوعة ومتعددة تستهدف فئات عمرية مختلفة . وتنطلق هذه الأنشطة عادة من مبنى كبير أو مجمع للمبانى واحد ، وبهذا تنشأ مؤسسات (بعضها بمبادرات أهلية أو محلية) ، « تبدو أكثر ملامحة لتولي مسؤولية تقديم خدمة عامة على أسس عريضة » ، من أهم هذه المؤسسات ما يلي : (٥ : ١١٤ - ١٢٤)

٤ - ١ - مدرسة المجتمع المحلي : Community School

التي توجد في الغالب في المدن الصغيرة وفي القرى ويشمل بعضها على مدارس لكل الأعمار والبعض الآخر على المدارس العليا فقط . وتكون صلة المدرسة وثيقة بالمجتمع المحلي وتتركز برامجها حول مشكلاته وحاجاته ، وإضافة إلى الدوام النهاري ، تفتح أبوابها مساء وفي العطلات الأسبوعية وخلال الإجازات . ويعتبر الكبار ، كالعصر ، استخدام مباني المدرسة وإمكاناتها أمراً طبيعياً ، وكلما دعت الحاجة لذلك . وإلى جانب الدراسات الأكاديمية تقوم في المجتمع المحلي أنشطة اجتماعية وثقافية وترويحية ، وعبادة ، ودار حضارة ، وحماسية .

وتوجد أمثلة عن مدارس المجتمع المحلي في أنظار عديدة ففي جمهورية تنزانيا المتحدة برهنت مراكز التعليم الاجتماعية (وهي غطت من أغاط مدرسة المجتمع المحلي) التي أنشئت في إطار برنامج وطني عام ، كيف تستطيع المدرسة عندما تنبئ نهجاً غير نظامية ، أن تلعب دوراً مباشراً وأتياً في خدمة القضايا التي تتصل بكرامة الإنسان وبقائه ، وتعتبر مدارس المجتمع المحلي في تنزانيا قلب النظام التعليمي برمته^(١٨) . كما يوجد مثل هذه المدارس في لاوس والفلبين والولايات المتحدة الأمريكية ويوغسلافيا .

٤ - ٢ - معهد المجتمع المحلي : Community College

في الولايات المتحدة الأمريكية^(١٩) استخدم هذا المصطلح كمصطلح مدرسة المجتمع المحلي ، لأول مرة . والاختلاف الرئيسي بين الاثنين أن المعهد - أو الكلية كما يسمى أحياناً - يقدم خدماته لمن تركوا المدرسة النظامية فقط . ووظيفته الرئيسية تقديم دورات التدريب المهني والفني للشباب الذين يرغبون في العمل في الصناعة أو التجارة . كما يقدم مساقات دراسية للحصول على شهادات عالية قبل الجامعية لمدة سنتين عادة ، لتخفيف الضغط على الجامعات . يضاف إلى ذلك أن هذه المعاهد - أو الكليات - تنظم برامج لتعليم الكبار . وكثيراً ما تدمج فيها البرامج التعليمية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والصحية ، وبرامج الشباب والكبار . ونجد مثل هذه المعاهد في كل الدول المتقدمة تقريباً .

وبالنسبة لمنطقتنا العربية ، قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام ١٩٨٠ بتطوير معاهد المعلمين والمعلمات ، إلى « كليات مجتمع »^(٤٨) ، تقدم برامج دراسية لمدة سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية لإعداد الفنيين في مجالات المهن التعليمية ، والهندسية ، والتجارية ، والطبية المساعدة ، والزراعية ، والاجتماعية وبالإضافة إلى ذلك ، تقدم برامج التعليم المستمر . لقد أصبح يطلق على كليات المجتمع « كليات الشعب » « الكليات الديمقراطية » و « كليات الفرص » . وجميع هذه التسميات تشير إلى أنظمة التعليم اللاتظامية (غير النظامية) ، وسهولة الدخول إلى الكليات وإلى الأساليب العملية والمواقف التعاونية ، والتركيز على قيمة الفرد وتنمية المجتمع ،^(٤٨ : ٣) .

٤ - ٣ - مراكز تعليم الكبار المتعددة الأغراض :

تقدم هذه المراكز برامج متنوعة الأغراض من ثقافية واجتماعية ومهنية لمختلف الفئات الاقتصادية والاجتماعية . ويكون التركيز فيها على الحاجات الوظيفية النفعية . وتتصل برامج هذه المراكز اتصالا مباشرا باحتياجات المجتمع المحيط بها . وصى بعضها تاهيلا سريعا لأشخاص يمكنهم من التكيف بصورة أفضل للتغيرات الحاصلة في المهن التي يمارسونها أو التي يرغبون في الدخول إليها . وبعض هذه البرامج يقدم لفئات اجتماعية محرومة تعيش في زحام المدن الكبرى أو في الأرياف .

في بومباي بالهند أقيم عام ١٩٦٧ ، أول مركز لتعليم الكبار المتعددة الأغراض ومنها انتقلت الفكرة إلى مدن أخرى^(٤٩) . وقامت الحكومة في كونا عام ١٩٧١ بالتمويل الكامل لمركز جديد متعدد الأنشطة ، وفي مدينة نانسى في فرنسا يمثل المركز الجامعي للتعاون الاجتماعي والاقتصادي أحد المراكز المتعددة الأغراض^(٥٠ : ١٢٢-١٢٣) كما أقيم مركز لخدمة العمال في مدينة حلوان في ضواحي القاهرة يمكن أن يعتبر مثالا آخر على تعليم الكبار متعدد الأغراض .

٤ - ٤ - الجامعات العمالية :

في يوغسلافيا تعتبر الجامعات العمالية من المعاهد الرائدة في تعليم الكبار وقد خرجت هذه الجامعات الشعبية إلى الوجود نتيجة قرار أصدرته الحكومة اليوغسلافية بمنح العمال إدارة المصانع . وقد تضاعف عدد هذه الجامعات في تلك البلاد حتى بلغ حوالي ٤٥٠ جامعة قبيل عام ١٩٨٠ (١٢٢ :) .

وتتراوح الدورات الدراسية التي تنظمها الجامعات العمالية بين التعليم الأساسي وبين الحصول على درجة علمية عالية . ويتقرر محتوى هذه الدراسة عن طريق تشخيص حاجات كل دارس ، والمهارات الوظيفية التي يحتاج إليها في ممارسة مهنته . فهي تتيح إلى جانب التدريب المهني ، نطاقا واسعا من الدراسات الأكاديمية . « وتكمن أصالة الجامعات العمالية في الدرجة العالية من سيطرة العمال ؛ والتركيز على ربط مضمون الدراسة بالحاجات المهنية والحاجات الأخرى للدارسين ؛ وتنوع طرق التدريس المستعملة ؛ والمراجعة المستمرة لجميع الأنشطة ؛ وفوق الكل اختيار موقع المباني وسط دنيا العمل »^(٥١ : ١٢٤) .

وفي جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية ، تحتل تجربة « الجامعة في المصنع » مكانا أساسيا في نظام التعليم الذي يسمح للطلاب بالعمل بعض الوقت . وفي هذه التجربة يسمح لمن حصلوا على دبلوم المدرسة الثانوية العليا بمتابعة مساقات (كورسات) دراسية تستغرق من أربع سنوات إلى ست ، يصبحون بعدها مهندسين مؤهلين أو أخصائيين في المجالات التي يختارونها . (٧ : ١٩)

٥ - الوظائف والمحتوى :

تشمل هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي نطاقا واسعا جدا من البرامج والأنشطة المتنوعة التي عرفت في مختلف أقطار العالم ، خلال الستينات والسبعينات ، حينما ازداد الوعي بضرورة تطبيق مضامين التربية مدى الحياة لتلبية حاجات تربوية متنوعة ، وحل مشكلات اجتماعية متعددة . من هذه الأنماط : « نحو الأمية » ، « للتدريب المهني » ، « على الأجنبي والوظيفة » والحضاري أو الثقافي ، « تنمية المجتمع » ، « التعليم الأساسي » ، « للتدريب المهني » ، « على اختلاف مستوياته » ، « تعليم الكبار المستمر » ، « افتتاح الجامعات على المجتمعات المحلية » ، « التعلم من أجل التعلم » ، « الثقافة الحرة » . الخ . وتتناول فيما يلي بعض أهم هذه الأنواع ، إذ لا يتسع للمجال للتحدث عنها جميعا :

٥ - ١ - نحو الأمية الوظيفية Functional Literacy

ظهر مفهوم نحو الأمية الوظيفية ، بعد نحو الأمية الأبجدية ، كأسلوب أفضل لمعالجة مشكلة الأمية في إطار متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فهو يربط بين تعلم القراءة والكتابة والحساب وبين التدريب والتأهيل المهني في مختلف قطاعات الإنتاج والعمل . ويتم تخطيط وتنفيذ برامج نحو الأمية الوظيفية عادة ضمن مشاريع أو برامج التنمية الشاملة وهذه أمثلة مختارة من برامج نحو الأمية الوظيفية :

في كندا يقوم المعهد المسمى Frontier College^(٣٧) بعمل رائد وصل إلى أقاصي المناطق النائية فقد تمّ برامج التعليم المتحدّي Community Education حيث يقوم مهنيون بخدمة بعض الفئات السكانية المحرومة ، مثل الأشخاص الذين يعيشون في أحزمة الفقر حول المدن ، وسكان المناطق النائية ، والمعاقين عقليا وجسديا ، ومسنّاء سابقين . الخ . . هذا بالنسبة للمجتمع الكندي الناطق بالانكليزية . أما داخل المجتمع الكندي الناطق بالفرنسية ، فقد تطورت منذ نهاية الستينات حركة الجمعيات في مجال نحو الأمية الوظيفية حيث يتم نحو الأمية بصورة رئيسية في إطار الورش والمعامل . يضاف إلى ذلك أنه في عدد من المدن الكندية أجريت تجارب لمحو الأمية باللغة الأم ، على مستوى المجتمعات المحلية الاثنية ، خاصة خلال النشاط الذي تبليغه « إدارة الخدمات للأقليات الجدد » (٣٢ : ١١٩) .

وفي أسبانيا يقوم مجلس التربية والعلوم التابع لمنطقة الأندلس^(٣٨) بنشاطات واسعة لمحو أمية الراشدين . وقد حدد المجلس أن على برنامج تعليم الكبار الذي يقوم به ، أن يملا وظيفة رياضية : (١) أنه محكوم بنظرة إلى الحياة تجعل الإنسان محورا للعمل التربوي ، وهذه وظيفة إنسانية ؛ (٢) يجب أن يشجع على الوعي بواقع البيئة والنظر إليها بفكر ناقد بقصد تطويرها ، وهذه وظيفة نفسية اجتماعية ؛ (٣) أن يكون أداة نفسية - اجتماعية - اقتصادية للفرد والمجموعة

البشرية ، وهذه وظيفة نفعية (٤) ؛ يجب أن يكون عنصر تعميق للثقافة الذاتية ، وهذه وظيفة استرجاع للمهوية أو الذاتية . (٥٠ : ٤٣٣)

ونجد من أبرز الأمثلة على هذا النمط من التعليم غير النظامي ، ما قامت به الحركة البرازيلية لمحو الأمية الممثلة فني مؤسسة MOBRAF^(٥١) التي أنشئت عام ١٩٦٧ . في ذلك الوقت كان عدد الأميين الكبار حوالي ١٨ مليون من مجموع السكان الذي كان حينذاك ١٠٠ مليون . واستهدفت الحملة تخفيض نسبة الأمية من ٣٣٪ إلى ١٠٪ أو أقل ، في عشر سنوات . ولقد تبنت الحركة مفهوم محو الأمية الوظيفي في إطار مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة كمنطلق لمجهودها الرامية للقضاء على الأمية كأول خطوة أساسية لتحديث المجتمع البرازيلي . وقد برهن النجاح الذي حققته مورال على أنه عندما تلقي العوامل السياسية والمالية والاجتماعية المناسبة ، يمكن توفير فرص تعليمية ملائمة لجميع المواطنين .

وفي نفس العام الذي بدأت فيه مورال عملها بالبرازيل ، قامت حملة مماثلة في مالي^(٥٢) ، حُدد هدفها الاستراتيجي في ضوء الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلاد حيث كانت نسبة الأمية ٩٠٪ بين السكان . ويتمثل هدف الحملة في توفير فرص محو الأمية الوظيفي لبعض الكبار في قطاعات الإنتاج . وتألفت الوجبة الأولى من المستهدفين في الحملة ، من ألف مزارع وعشرة آلاف عامل على أساس أن تنمية هذه الموارد البشرية يخدم حركة التنمية الشاملة ، ولكون شحة التمويل لا تسمح بتقديم الخدمات التعليمية المكثفة لأعداد أكبر من الأميين . ومن ميزات تجربة محو الأمية في هذا البلد الأفريقي المسلم ، التركيز على البعد الثقافي وذلك باستخدام اللغة الوطنية في برامج محو الأمية وخاصة البامبارا .

ومما يجدر الإشارة إليه أنه في بورما يقوم طلبة الجامعات في شهور الإجازة الصيفية بالمشاركة في فرق محو الأمية ، وذلك تطبيقاً للأنماذج الذي يحتم على الشباب الذين حصلوا على امتياز التعليم في معاهد التعليم العالي والجامعات ، أن يقوموا بواجبهم تجاه الذين هم أكبر منهم سناً ممن حرروا من فرص التعليم . وتعتبر هذه المشاركة بمثابة تدريب هؤلاء الشباب ، وقد تمتد إلى إعدادهم ليصبحوا مدربين في مجال تعليم الكبار بصفة دائمة . (٥ : ٢١٥)

وفي الصين أيضاً ترك عدد كبير من كبار المهنيين والعمال اليدويين المهرة بيوتهم في المدن ، لكي يقوموا بمحو أمية الكبار في الكومينونات الريفية في أرجاء هذه البلاد الواسعة . (٥ : ٢٠٨)

ونشير أخيراً إلى عدد من برامج محو الأمية الوظيفي في الأقطار العربية^(٥٣) ، ففي العراق قامت وزارة التربية بحملة وطنية شاملة للقضاء على الأمية « باعتبار أن ذلك ضرورة لرفع مستوى الجماهير لمواجهة مشكلات العصر وأداء دورها الطبيعي في بناء المجتمع الديمقراطي الاشتراكي الموحد واعتبار العلم جزءاً لا يتجزأ من التنمية القومية » . وقد استهدفت الحملة نحو أمة حوالي مليونين ونصف من المواطنين - رجالاً ونساءً - بين عمري ١٥ - ٤٥ سنة ، خلال ثلاث سنوات . وشملت برامجها تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، والتدريب المهني ، والتنمية الثقافية والاجتماعية ، والتربية الوطنية والقومية والإنسانية ، وقد أعلن رسمياً في مطلع عام ١٩٨٧ عن نجاح الحملة .

وقد تبنت السودان في حملتها الوطنية الشاملة لمحو الأمية الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار . واعتبرت الحملة مدخلا للتغير الحضاري . واستهدفت نحو أمية أربعة ملايين من المواطنين سُجِّلَ فيهم في عداد القوي العاملة .

كذلك في الكويت ، اعتبرت الحكومة « نحو الأمية مسؤولية وطنية تهدف إلى تزويد المواطنين الأميين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا مما يجعلهم أكثر قدرة على الإسهام في النهوض بأنفسهم وبالمجتمع ومواجهة متطلبات الحياة » .

واختارت الجمهورية العربية اليمنية غطاء الحملات الشاملة المخططة لمحو الأمية الذي « لا يستهدف فقط الإلمام بمهارات الاتصال بل يربط ذلك بتزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات ذات المردود على حياتهم العملية ، وذلك من خلال التكامل بين نحو الأمية الأبجدية وبرامج الإرشاد الزراعي في المناطق الريفية ، والثقافة العامة ، والتنظيف الصحي ، والتربية الإسلامية ، والتدريب على المهارات الأساسية المهنية . . . والمهارات النسوية (تدبير منزلي ، تفصيل وشياطة ، ورعاية طفل . . الخ » .

٥ - ٢ - تنمية المجتمع :

تطلق هذه التسمية على الجهود المنظمة التي ترمي إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع كله استنادا إلى مبدأ الاعتماد على الذات ومشاركة الناس أنفسهم بالأنشطة التي تستهدف تطوير مجتمعاتهم . بل يبدأون هم بالمبادرة في مثل هذه الأنشطة وإن لم يفعلوا تُستخدم ، في إطار التعليم غير النظامي ، أساليب ذات طابع إنساني وتربوي واجتماعي إيجابي ، لاستئثارهمهم وإيقاظ وعيهم بضرورة التغيير نحو الأفضل . وتشمل تنمية المجتمع تطوير جميع نواحي الحياة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وسياسيا : في الصحة ، وفي التعليم ، وفي الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الخدمات بأشكالها المتعددة ، ويعتبر هذا النمط من أنماط التعليم غير النظامي ، من أكثر أنواع هذا التعليم فعالية ، نظرا لأنه لا يقتضي بأن يتعلم الناس نظريا ، بل يرشدوهم ويساعدهم على التطبيق العملي لما يتعلمون . وقد انتشر هذا التعليم بصورة متعمدة خاصة في البلدان النامية .

مثال ذلك ما يقدمه المعهد المختلط للمساعدة الاجتماعية إيماس « في كوستاريكا »^(١) . فقد أنشئ هذا المعهد في عام ١٩٧١ ، في إطار سياسية التنمية الاجتماعية ، من أجل المساعدة على تحقيق هدف « إيجاد حل لمعضلة الفقر المدقع الذي يعاني منه البلد » ، وينص نظام إيماس التأسيسي على أن المعهد « ينبغي أن يركز في جميع مناهجه على إعداد الأشخاص وتربيتهم وعلى جهد وعمل المتفاعلين أنفسهم » . وتشمل برامج إيماس مجالات التغليف ، والمساعدة الاجتماعية ، والورش والمساكن الشعبية ، وتنظيم وحفز خدمات المجتمع الريفي وأعمال التغليف . ويمتد نشاط المعهد إلى المستوى الوطني العام مما يبرهن على نجاحه في المساهمة بتنمية المجتمع .

وفي إطار أنشطة « فرق بوتسوانا » و « بوليتكنيكات القرية في كينيا » التي سبقت الإشارة إليها ، تقوم المدارس الابتدائية بالتهاج أساليب غير نظامية تستهدف ترقية المجتمع بتزويد الأهالي بالمعارف والمهارات الفيلة وبالانجاعات

السليمة . وتوفر فرصا تدريبية - وزراعية وحرفية - للشباب الذين يتسربون من المدارس الابتدائية التقليدية مستخدمة في ذلك مدربين من البيئة المحلية نفسها .

وتعتبر هيئات الإرشاد الزراعي من أنجح الهيئات العاملة في ميدان تعليم الكبار ، حيث أنها تسعى إلى تحقيق هدف عملي هو تحسين الكفاءة في الزراعة ، لا لمجرد زيادة الغلة الزراعية ، بل باعتبار الزراعة أحد أوجه الحياة الأساسية في الريف . فتبذل الجهود للوفاء بالحاجات الاجتماعية والثقافية ، إلى جانب الاقتصادية ، للفلاحين وأسراهم . وتضرب خدمات الإرشاد الزراعي التي تقدمها الأقسام الإضافية في عدد كبير من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية أطيب الأمثلة على الخدمات المفيدة التي يمكن أن تساهم الجامعات عن طريقها بتنمية المجتمعات الريفية خاصة .

٥ - ٣ - التعليم الأساسي المتكامل :

يكون التعليم الأساسي المتكامل القاعدة المشتركة لتربية كل المواطنين وذلك بتزويدهم ، على الأقل ، بالحد الأدنى الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين مفيدين لأنفسهم وأسراهم وللآخرين . ويركز التعليم الأساسي على توعية الأفراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم . ويفيد من أنشطة هذا التعليم فئات عديدة خاصة منهم من لا تسمح لهم الظروف باستكمال دراساتهم في مراحل أعلى ، أو من حرروا من أولى فرص التعليم أصلا . وفيما يلي استعراض سريع لتجارب بعض البلدان في نطاق التعليم غير النظامي الأساسي والتي تنطبق عليها في الوقت ذاته صفة التعليم الوظيفي باعتبار أن التعليم الأساسي ، لكي يكون نافعا فعلا ، ينبغي أن يتسم بالوظيفية .

في تايلاند قامت وزارة التربية عام ١٩٧٠ بوضع برنامج لتخطيط حياة الأسرة وتطويرها باسم مشروع « تاي - خت - ين » (١٦ : ١٥) ، وسُجد للبرنامج هدفان فوريان هما : تشجيع الفلاحين على قبول المستحدثات في حياتهم اليومية ، وتعليمهم المهارات الفنية . ويعني التعبير خت - ين (أن تكون قادرا على التفكير) ، فالبرنامج يستهدف تنمية القدرة على التفكير النقدي وعلى حل المشكلات . « فالتحليل الجاد للمشكلة وإيجاد الحل لها ، وليس التعليم للقدرة ، هو الأساس والجوهر لفلسفة « خت ين » . »

ويؤكد البرنامج أن الحلول يجب أن تكتشف بواسطة المتعلمين أنفسهم وأن لا تفرض من قبل المنهج عليهم . وقد استخدمت في هذا المشروع وسائل عملية مستحدثة عدة ، « كالوحدات التعليمية القصيرة » ، « وتصميم الصورة / المناقشة » ، « وحافظات الأوراق المفككة Looseleaf Folders » وقد شجعت الطرق المنظمة المرننة التي طورت من خلال مشروع تاي - خت - ين ، قيام مبادرات مماثلة في مشروعات أخرى للتعليم الأساسي والوظيفي والتربية الأسرية ، تضمنت برامج تعليمية غير نظامية تبنت أساليب تتمركز حول حل المشكلات . من أبرز هذه المبادرات « حركة تعمير الريف » في الفلبين ، ومشروع « التربية الأسرية المتكاملة » في أثيوبيا ، وبرنامج « لجنة التقدم الريفي » في بنجلاديش (١٧ : ١٤٣ ، ١٤٤ ، ١٤٦)

ويتدرج ضمن هذه الفئة من أنماط التعليم غير النظامي البرامج الثمانية حول الحياة الاقتصادية والادخار الأسرية ، التي طورها الجهات المعنية في الحكومة التركية بمساعدة المرشد المقيم « من التربية العالمية World Education » والتي استخدم فيها أسلوب « القصص مفتوحة النهايات » كاستراتيجية أساسية (١٢ : ٧٧) .

كما تنظم غيانا برامج تعليمية غير نظامية مختلفة في إطار التعليم الأساسي للتكامل حيث تشمل هذه البرامج محو الأمية ، والتربية الاجتماعية ، والثقافة الصحية ، والتربية الأسرية ، والتدريب المهني والحرفي . وتقدم هذه البرامج للكبار وأيضاً للشباب ممن لا يتابعون دراستهم بالتعليم النظامي . (٧ : ١٩)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأ عام ١٩٧٢ ، مشروع لتعليم الكبار بتمويل من قسم برامج تعليم الكبار في وزارة التعليم الأمريكية ويستهدف المشروع تقديم تعليم أساسي متكامل باستخدام طريقة الاستبصار والتفاعل "The Apperception - Interaction Method (AIM)"

« وهي الطريقة التي تبدأ بتحديد موضوعات حول مشكلة من مشاكل الحياة اليومية للمتعلمين . وتُعدّ المواد التعليمية المجتمعة حول هذه الموضوعات في شكل حوافظ أو ملفات كل منها يحتوي على أربعة أوراق مفككة ، مع صورة مثيرة في المقدمة ، ومشكلة مفتوحة في النهاية وفي شكل مسرحية أو قصة في الداخل ، وعند استخدام كل صورة يربط المتعلمون بين مشاعرهم وخبراتهم وبين الصورة (استبصار) . أما بعد ذلك - وأثناء المناقشة الجماعية - فهم يكتشفون معاً مشكلة معينة معروضة في الحكاية أو القصة (تفاعل) » (١٢ : ٨٠) . يلي ذلك اكتشاف الدلائل المتاحة لحل المشكلة ، من قبل المتعلمين أنفسهم وبمساعدة المدرسين .

وقبل الانتقال إلى النمط التالي - «التدريب الفني والمهني» ، تحسن الإشارة إلى أن هناك سمات مشتركة عديدة بين البرامج المصنفة ضمن الأنماط الثلاثة السابقة : هو الأمية الوظيفية وتنمية المجتمع والتعليم الأساسي المتكامل ، بحيث يمكن في حالات كثيرة أن يصنّف نفس البرنامج في نطاق أكثر من واحد من هذه الأنماط .

٥ - ٤ - التدريب المهني والتقني :

إن أبرز أنماط التعليم غير النظامي في إطار التعليم المستمر وأولتها صلة بالتنمية وأسرعها استجابة لمتطلبات سوق العمل المتطورة ، بل لمطالب الحياة كلها المتغيرة بإيقاع سريع ، هو التدريب ، وإعادة التعليم والتأهيل . إذ أن هذا التدريب المستمر على فترات قد تقصر وقد تطول ، وبين حين وآخر في حياة الفرد المهنية وكذلك حياته الشخصية والاجتماعية ، يعمل على تطوير قدراته وإكسابه المعارف والمهارات والمواقف الفكرية والنفسية اللازمة لأزولة مهنة أو ممارسة عمل أو القيام بخدمة اجتماعية معينة ، بكفاءة وإخلاص .

هذه الأهمية البالغة للتدريب المستمر ، تحتم توثيق التعليم والتأهيل والتدريب ، على أساس تكراري ، خاصة بالنسبة للتدريب المهني والتقني بالذات . وذلك بتطبيق صيغ مرتبة يتوافق فيها العمل مع التعليم والتدريب ، كصيغ « التعليم المتناوب » أو « التعليم التعاوني » أو « التعليم المتناوب » ، (٥٤) بحيث يدخل الفرد إلى الدورات التدريبية ،

ويخرج منها ، ثم يعود إليها ، وفقا لحاجاته المهنية وظروفه الشخصية والاجتماعية . وهكذا يتوافر التعليم والتدريب مدى الحياة وعلى أساس " Plug-in — Plug-out " . على حد تعبير توفلر (٢١ : ٤٠٧) .

وبالمقابل ، لا بد من توافر فرص العمل نفسها ، إذا ما قائلنا أن يتدرب الفرد مهنيًا ويبقى عاطلاً . وقد تواترت الشكوى ، وما زالت من بطالة الخريجين والمتدربين في كل مكان . إذ أن الشباب حتى في بلد متقدم صناعياً كبريطانيا يتدرب ، ثم يعاود التدريب ، ويبقى مع ذلك ينتظر فرص العمل سنوات دون طائل (٣٥ : ٨٧) . فالعمل والتعليم (بما فيه التدريب وإعادة التأهيل) ، هما الركيزتان الأساسيتان للتنمية في أي مجتمع . وقد صار الفكر التنموي الحديث - عالمياً وعربياً - ينظر للتنمية الاقتصادية على أنها بالدرجة الأولى والأهم « . . . توفير فرصة عمل منتج لكل فرد في سن العمل ، والسعي الجاد نحو تحقيق العدالة الاجتماعية ، وتمكين كل مواطن في المشاركة الفعالة في توجيه مجتمعه وتطويره ، ومن هنا تأتي العلاقة الحيوية التضاعلية بين الكفاية والعدالة والمشاركة الاجتماعية والديمقراطية ضمن إطار النظرة الواسعة العميقة للتنمية » (٣٥ : ٣٥٤) .

أما أشكال التدريب المهني فهي عديدة ، منها الطويلة المتخصصة والتي تُقدم المستويات العليا منها بالجامعات ؛ ومنها الدورات التشغيلية التي يلجأ إليها عادة الممارسون في الميادين المختلفة ولغترات قصيرة قد لا تتجاوز الأسبوع ، أو حتى عطلة نهاية الأسبوع ؛ ومنها البرامج الأساسية القصيرة التي تقدم للفلاحين ، وريات البيوت ، وموظفي الإدارة المحلية ، والمرشدين الزراعيين ، والمتطوعين في الخدمة الاجتماعية ؛ كذلك منها البرامج الحرة العامة التي يلتحق بها من يرغب في اكتساب المهارات في اللغة وأنواع الفنون كالوسيقى والنحت والرسم أو في قضايا تتعلق بالاقتصاد والسياسة والمشكلات الاجتماعية .

لكن معظم الدورات المهنية تتركز أساساً في قطاعي الصناعة والزراعة ، وتوجد مثل هذه الدورات بصورة وبأشكال متنوعة وعلى نطاق واسع جداً في البلدان المتقدمة صناعياً كما توجد أنواع منها في البلدان السائرة في طريق النمو .

ويشارك في إعداد وتمويل وتسيير برامج التدريب المهني والتفني جهات عديدة :

الحكومات والجامعات والصناعات الكبيرة وبيوتات المال والمعامل والمزارع ومراكز الخدمة وغيرها . ويكفي للدلالة على ازدهار التدريب المهني في الدول الصناعية وأثره في تقدم تلك الدول ، الإشارة إلى أن « من أهم أسس نجاح المعجزة اليابانية لجوء الشركات فيها إلى تعليم وتأهيل كوادرها على نطاق واسع ومتجدد ومستمر » (٤٥ : ٢١٨)

وقد أصبح التدريب في كثير من المهن إلزامياً في عدد متزايد من العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإنجلترا وألمانيا الاتحادية والاتحاد السوفيتي وفنلندا . وفي دول العالم الثالث مثل الهند وزامبيا (٢١٤ : ٢١٤)

وتوجد في البلاد العربية أشكال متعددة من التدريب تتراوح بين التلمذة الصناعية وبرامج التعليم المستمر في الجامعات . وإن كانت هذه الأخيرة لا زالت محاولات في بدايتها ، نأمل أن تنمو وتوسع ، مثل برامج التعليم المستمر في

الجامعة التكنولوجية في العراق ، ومركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الكويت ومعهد الدراسات الإضافية في جامعة الحفرطوم . ومن المعروف أن التدريب في المنطقة العربية بحاجة إلى تطوير على جميع المستويات .^(٥١)

٥ - ٥ - الثقافة الحرة :

في كل مجتمع يمتاز بالحياة والرغبة المستمرة بالتقدم والتوصل إلى آفاق أرحب علميا وأدبيا وفتيا ، نجد أعدادا كبيرة من الأشخاص مثلهم في الاستزادة من الثقافة العامة ، أو المعرفة المتخصصة ، أو تنمية هواياتهم الفنية الإبداعية ، أو التعمق في فهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية من أجل امتلاك القدرة على المساهمة في إيجاد حلول لها ، أو كل هذا معا . .

مثل هذا الاتجاه أو الدافع لا يرته الفرد بيولوجيا بقدر ما يكتسبه بالتنشئة الصالحة والحوافز التي يولدها المجتمع المعلم المتعلم ، بكل أفراد ومؤسسته ، ذلك المجتمع الذي تستهدف التربية المستمرة تحقيقه في كل مكان .

وقد تنبه العديد من الدول إلى ضرورة إتاحة الفرص وإفساح المجالات الواسعة أمام كل المواطنين ، ويصير النظر عن الجنس أو الإمكانات المادية أو المنزلة الاجتماعية ، لترقية مداركهم وتنمية مواهبهم الفكرية والأدبية والفنية والعملية ، على أساس أن المجتمع القادر على المساهمة في الحضارة الإنسانية هو المتعلم الذي لا يتحكر المعرفة والمهارات فيه نخبة مميزة أو فئة محظوظة ، بل تكون فرص التعلم والتثقيف في كل المجالات ، مهيأة ومفتوحة أمام كل الناس .

وقد نجحت القيادات السياسية والاجتماعية والتربوية في بلد متطور مثل الاتحاد السوفيتي ، في إثارة الوعي الشعبي وزيادة الاهتمام في الآداب والموسيقى والفنون والعلوم لرفع المستوى الثقافي العام . وذلك عن طريق الجامعات الشعبية ومراكز المحاضرات وبيوت التربية السياسية وقصور الثقافة والمسارح والمكتبات والنوادي .

كما يعتبر نجاح الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة دليلا أكيدا على رغبة الكثيرين في تطوير مهاراتهم وتوسيع مداركهم وآفاق ثقافتهم ، لأغراض وظيفية نفعية أو للدراسة الجامعية من أجل الدراسة نفسها وحبا للعلم لذاته .

ومثل الاتحاد السوفيتي والمملكة المتحدة دول عديدة أخرى سارت على هذا الدرب مؤمنة بأن الهدف النهائي لكل الآمال والطموحات بشأن تعليم الصغار والكبار في إطار التربية مدى الحياة ، هو تحقيق « مجتمع التعلم الفاضل » . الذي يسعى لتقويم المعرفة وتنميتها ونشرها ، بالمثل الروحية والقيم الخلقية فكرا وسلوكا . مجتمع لا تسود فيه المادة على الروح ولا الربحية على الإنسانية .

٦ - أساليب التعليم :

من خلال استخدام أساليب التعليم كميّار أو كأساس لتصنيف أنماط التعلم غير النظامي تتجلى بوضوح الميزات والخصائص الإيجابية لهذا التعليم ، مقارنة بالتعليم النظامي ، أكثر مما تجلت عند استخدام أي من المعايير أو الأسس الخمسة السابقة . فالتعلم الذاتي الحر المستقل من جهة ، والصيغ الديمقراطية لتعليم الجماعات الصغيرة من جهة أخرى ، والآفاق الرحبة التي كشف عنها التعلم عن بعد والتعليم المقترح من جهة ثالثة ، تجسد كلها ما يتميز به التعليم

غير النظامي من مرونة ، وانفتاح ، وتنوع ، ومشاركة ، وانطلاق ، وتحاوب مع الحياة ، واحترام لقيمة الإنسان وحيثيته ، وثقة بإمكانات تطوره .

ومن الطبيعي أن تتعدد طرق وأساليب وأدوات التعليم غير النظامي وتنوع ، تبعاً لاتساع نطاق برامج وأنشطة هذا التعليم المتعددة لتنوع المتعلمين وحاجاتهم ولأنواع التعلم وصيغه فيها ، وليس ثمة طريقة تستطيع وحدها تلبية جميع الحاجات التعليمية وحل مشكلاتها في سياقاتها التنموية الاقتصادية والاجتماعية المختلفة. بل هناك تشكيلة واسعة من الطرائق يمكن للكبار ، كما يمكن لمعلمي الكبار - والصغار - ، أن يختاروا منها ما يرونه ملائماً لحاجة أو لظرف معين ، وما تمكنهم للموارد المتاحة من اقتناؤه أو استغلاله منها .

وهكذا نجد ان تلك الطرق والأساليب والأدوات تنوع بين اسلوب التعلم الذاتي المستقل ، والتدريس المباشر بين المعلم ومجموعة من المتعلمين ، إلى استخدام العينات البصرية والسمعية ، ووسائل الاعلام الجماهيرية : من مادة مطبوعة وصحافة مراسلة ، ومن إذاعة وتلفزيون وأقمار صناعية ، إلى وحدات التدريب المنقلة ، ثم إلى العروض التي تقدمها إدارات الإرشاد في القطاعات المختلفة .

وعند النظر في هذه الطرق والأساليب مجتمعة ، نرى أنها تنقسم من حيث الجوهر ، إلى نوعين رئيسيين :

النوع الأول : الأساليب التي تركز على تعلم الفرد تعلمياً ذاتياً مستقلاً إلى أقصى حد ممكن ، أو تعلمه داخل مجموعات مع متعلمين آخرين ، يكون لكل مجموعة عادة معلم أو أكثر . ويسمى هذا النوع « الأسلوب المصغر Micro Approach . أو « التعليم عن قرب » .

والنوع الثاني : الأساليب التي تستخدم في حالة وجود مسافة بعيدة بين المتعلم ومصدر التعليم (مراكز أو مؤسسات التعليم) . ويدهى هذا النوع « الأسلوب الكبير Macro Approach أو التعليم عن بعد » .

ولمّا تبقى من القسم الثالث من هذه الدراسة نستعرض أنماط التعليم غير النظامي في مجال التعليم عن قرب أولاً ، ثم في مجال التعليم عن بعد :

٦ - ١ - التعليم الذاتي :

وهو الأسلوب الذي يدرس فيه الطالب وحده مستعيناً بمواد مطبوعة ، أو مذاعة (بالصور أو بالصوت) ، أو مسجلة على أشرطة معدة مسبقاً . وقد أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي ضرورة حيائية إذ « ان تفجر المعرفة والتقدم الهائل للتكنولوجيا المصغرة قد أبرز أهمية تعليم الطلاب كيف يتعلمون وكيف يسترجعون المعلومات ، بدلاً من أن يتعلموا وقائع وحتى مهارات سرعان ما يتخطاها الزمن . فالنهاد الدراسي مهمل بالتقدم المتسارع بحيث يفقد كل مغزاه » (٥٧)

وقد أصبح بمقدور الاتصال الجماهيري (الصحافة ، الإذاعة ، التلفزيون ، الحاسبات الالكترونية ، الأقمار الصناعية) ان تلعب دوراً كبير الشأن في نقل المعلومات بدقة وبسرعة متجاوزة حاجزي المكان والزمان . وهذا معناه ،

أنه عندما تتوفر للدارس مثل هذه ~~التسهيلات~~ يستطيع أن يتعلم بمفرده في البيت ، أو في محل العمل ، أو في مكتبة عامة ، أو في مركز تعلم خاص . ويكون حراً إلى أقصى الحدود . في أن يقرر توقيت البدء ببرنامجه التعليم ، ومدة الاستمرار فيه ، وموعد تركه أو العودة إليه ، وفقاً لرغبته وظروفه .

وتشجع بعض نظم « التعليم المفتوح » التعلم الذاتي والتقييم الذاتي : مثل نظام « الدراسة بالتأقّد » المطبق في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل كلية امباير ستيت بنيويورك وكلية ولاية منيسوتا وكلية المجتمع بفيرمونت . وتُصنّ أهداف الكليات « أن العقيدة الأساسية التي تقوم عليها هو أن الغاية الحقيقية للتربية هي خلق متعلم يواصل تعليمه مدى الحياة بالتوجيه الذاتي ويمتدّز بتحقيق الامتياز في تعلمه ، كما تقول أهداف كلية منيسوتا ، والمتوقع من أيّ حاصل على درجة علمية من هذه الكلية أن يصبح إنساناً كاملاً (وليس مجرد شخص علمه يكمن من المعارف) ، قادراً على مواصلة تعلمه والتعبير عن وجهه الاجتماعي ، وإظهار كفاءة مدنية وترويعية ومهنية ، وأن يصبح نشطاً في المجتمع ويحفظا لديه استجابة للتغيرات التي تحدث حوله » (٥٨ : ٤٧)

٦-٢ - التعليم في مجموعات صغيرة أو حلقات الدرس :

عرفت مؤسسات التعليم النظامي وكذلك برامج التعليم غير النظامي في أمريكا الشمالية وفي البلدان الإسكندنافية ، نظم التعليم في مجموعات صغيرة منذ وقت طويل (١٩١٠) وثبت تأثير التعلم ضمن الجماعة على تغيير الاتجاهات والسلوك وتحريك طاقات الفرد واستثارة التفكير وخاصة التفكير الناقد ، وعلى تصحيح الأخطاء .

وقد توصلت إحدى الخبرات في ميدان التعليم غير النظامي المعروفة على مستوى دولي ، نتيجة خبرتها العملية الطويلة خلال فترة إرساء مفاهيم وأساليب وتقنيات التعليم غير النظامي ، خاصة في المجتمعات النامية ، وأثر تطبيقها لاستراتيجيات التعلم في مجال تعليم الكبار قامت هي بصقلها وتطويرها عن طريق الاحتكاك والتجريب ، توصلت هذه الخبرة إلى عدد من التوجهات الإيجابية بشأن تنظيم وتسير حلقات الدرس نذكر فيها يلي أهم هذه التوجهات : (١١٧ : ١١٨)

- الراشدون في المناطق الريفية أكثر قبولاً للأفكار الجديدة إذا فهموها في سياق حاجاتهم وإذا كانت متفقة مع ظروف حياتهم .

- التعلم الفعّال يحدث بسهولة أكثر عندما تكون هناك دوافع قوية للتعليم . القوة الدافعة تحتاج إلى أن تأتي من القنوات الداخلية وليس فقط من الاهتمامات أو الحوافز الخارجية .

- إن طاقة الفرد على المساهمة في التطور تقتضي أن يكون قادراً على تعديل الأوضاع القيمية ، وأن يتخذ القرارات المحسوبة ، وأن يتحمل مسؤولية العمل . إن الخبرات التعليمية يمكن أن تنظم بطريقة خاصة بحيث تحقق الاتجاهات ، والقدرات ، والسلوك .

- إن الخبرات التعليمية يمكن أيضا أن تساعد الفرد على تغيير الطريق الذى يستخذه بنفسه (مثلا ، من السلبية إلى الإيجابية ، من التردد إلى الثقة ، من الرقوتين إلى الابتكار) وهذا هدف أساسي للنمو .

- إن الوسط الثقافي والاجتماعي للكبار الريفين يمكن أن يكون عائقا قويا وحاسبا يمنع الفرد من أن يكون قادرا على اختيار البدائل . ولا يحتمل أن يحقق هذه الأهداف المتطورة ، إلا إذا تعامل مع الجماعة ، والثقافية ، والوضع العقلي ، والسياق الاجتماعي بطريقة متكاملة ..

وقد استخدم أسلوب المجموعات الصغيرة هذا في التجارب والمشروعات والبرامج التي ورد ذكرها ضمن أنماط

عمر الأمية الوظيفي (الفقرة : ٥ - ١ في أعلاه) ، وتنمية المجتمع (٢-٥) والتعليم الأساسي المتكامل . (٣-٥)

٦ - ٣ - التعليم عن بعد :

يستخدم مصطلح التعليم عن بعد . و للدلالة على أي نظام للتدريس والتعليم يكون فيه الطلبة بعيدين عن مدرستهم لعظم الفترة التي يدرسون فيها . (١٥:٥٩) ويحل التعليم عن بعد محاولة لإيصال الخدمات التعليمية إلى الفئات التي لا تستطيع الوصول أو الحضور شخصيا إلى مؤسسات ومراكز التعليم . وتستخدم في هذه المحاولة وسائل متعددة تتراوح بين المادة المطبوعة من ناحية والبيت عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى . وثاني بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والهاتف والتلفزيون والأشرطة السمعية المصورة والحاسبات الالكترونية .

ولما كان التوسع في التعليم - النظامي وغير النظامي - وكذلك تحديثه يتطلب أموالا طائلة لم تعد معظم الحكومات قادرة عليها ، لذا يتحتم المخططون التربويون في جميع البلدان لاستخدام أساليب التعليم عن بعد باعتبار أنها أقل كلفة ، بناء على الافتراضات الآتية : (٢٣:٥٩)

- يمكن التعليم عن بعد عددا قليلا من المدرسين من الوصول إلى أعداد كبيرة من الطلبة .
- لا يتطلب التعليم عن بعد بناء مدارس جديدة من أجل تحقيق التوسع ، إذ أنه يمكن الاعتماد على الاستفادة من الوقت المتوفر في استخدام الأبنية والأجهزة الموجودة فعلا ؛

- يساعد التعليم عن بعد الطلبة على التعلم بينما يواصلون كسبهم مشيهم .

- وأخيرا وليس آخرا يستطيع التعليم عن بعد أن يحقق وفرا كبيرا ، فعند إعداد المواد التعليمية ولدى استقرار النظام ، يمكن للمزيد من الطلبة أن يلتحقوا بالدراسة وبكلفة طفيفة ، فكلما زاد عدد الطلبة نقصت كلفة الطالب الواحد .

لقد فتحت الثورة في وسائل الاتصال ونقل المعلومات آفاقاً واسعة أمام التربية لإيجاد صيغ جديدة في طرق التعلم والتعليم . ويفضل هذا التطور التكنولوجي انتشار استخدام أسلوب التعليم عن بعد على نطاق واسع في برامج التعليم غير النظامي :

وهذه أمثلة عن استخدام وسائل التعليم عن بعد في أنشطة وبرامج التعليم غير النظامي في عدد من أقطار العالم ، هذا مع العلم أن كثيراً من هذه البرامج تستخدم أكثر من وسيلة واحدة من تلك الوسائل عادة .

٦ - ٣ - ١ - التعليم بالمراسلة :

يقصد بهذا الأسلوب أن الدروس تُرسل مكتوبة إلى الطلبة عن طريق البريد فيقوم الطلبة بدراستها ويؤدون التمرينات والإجابة على الأسئلة التي تتضمنها ، ثم يعيدونها بالبريد إلى مصدر إرسالها .

فمنذ سنين طويلة بدأ التعليم بالمراسلة في اليابان في إطار الدراسة لبعض الوقت من أجل حصول الطلبة على مؤهلات معترف بها فوق سن التعليم الإلزامي . أما على المستوى الجامعي فقد جاء التعليم بالمراسلة في وقت متأخر نسبياً ومع ذلك كان حوالي نصف الطلاب عام ١٩٧٣ يدرسون عن طريق المراسلة . ومن أهم أسباب نجاح هذا الأسلوب في اليابان أن نظامها البريدي مضبوط وفشال للغاية .^(١٠)

وفي نطاق « الجامعة المفتوحة » ببريطانيا تُرسل معظم مواد الدراسة عن طريق البريد وتتضمن هذه المواد سلسلة من الكتب المقررة تُكتب خصيصاً لهذه الغاية ، تدعمها ملاحظات تذايع عن طريق الراديو والتلفزيون .

أما في المكسيك فقد بدأ عام ١٩٧٦ برنامج الجامعة المفتوحة في « المعهد البوليتكنيكي الوطني ويعمل البرنامج بمنحة من الحكومة ومن مداخلته من بيع المواد العلمية ومن رسوم الطلبة . وهو يقدم ، عن طريق المراسلة ، دراسات في الاقتصاد والتجارة الدولية والعلوم والتكنولوجيا ، للأشخاص الذين لا يستطيعون المواظبة على الحضور بشكل منتظم ، وكذلك لأولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم بالنظام التقليدي .^(١١)

وفي الاتحاد السوفيتي ودول شرق أوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا ونيوزيلندا ، ارتفع حجم الدراسة بالمراسلة بصورة مذهلة . (١٧٠:٥)

وكذلك بالهند بدأت جامعة نيودهي برنامجاً في التعلم بالمراسلة منذ عام ١٩٦٨ يقوم حالياً بتقديم خدماته لآلاف الطلبة سنوياً .

ولما كان من المشكلات الرئيسية في تطبيق وسائل التعليم عن بعد ، شعور المتعلمين بالوحدة أو بالعزلة ، ولتغلب على هذه المشكلة تُنظم للطلبة ، بين حين وآخر ، لقاءات في مراكز قريبة من أماكن تواجدهم حيث يلتقون وجهاً لوجه مع أساتذتهم أو مساعدي الأساتذة . كذلك أوجدت « منتديات الاتصال » حيث يجتمع المستفيدون من

برامج التعليم عن بعد ، في مجموعات صغرى بحضور معلم أو مرشد في « نوادي الاستماع » إن كانت الوسيلة إذاعة ، وفي « نوادي المطالعة » إن كانت صحافة وفي « نوادي المشاهدة » إن كانت البرامج عن طريق التلفزيون .

٦- ٣- ٢ = الصحافة :

تستخدم الصحافة الريفية (صحيفة القرية) في المناطق التعليمية غير النظامية بقصد المساعدة في تطوير الحياة في الريف أو في المناطق النائية . من ذلك ما تم في شيلي ، حيث نظم برنامج للاستفادة من الصحافة - ومعها الإذاعة - في تنشيط التنظيم التعاوني وتعزيز الإعداد الفني والاجتماعي للريفيين . فقد تقرر أن تنشر أسبوعياً معلومات عن الزراعة والأساليب الزراعية في جريدة « لانسيرا » وهي أوسع الصحف انتشاراً على الصعيد الوطني . ثم استعير عنها فيما بعد بإصدار مجلة شهرية بعنوان « على الطريق المستقيم » صممت لمعالجة موضوعات محددة تتصل بحاجات ومشكلات الفلاحين والمزارعين ، ويدهمها برنامج إذاعي عنوانه « سكة الحراث »^(٦) ، وقد نجح البرنامج في حمل مختلف المنظمات على التعامل مع وسائل إعلامه من مجلة وإذاعة وكرائيس .

وفي الصين استخدم الحزب الشيوعي الصيني جماعات مناقشة الصحف والمجلات « نوادي المطالعة » كوسيلة لنشر المذهب ولتعليم كوادره الحزبية وأعضائه الجدد على مدى أكثر من خمسين عاماً . وبعد أن تم للحزب السيطرة على البلاد في عام ١٩٤٩ ، بدأت الصين تستخدم « جماعات الدراسة » وسيلة لضمان الولاء السياسي وتعزيز الجهود الانمائية . وتقرأ المادة المطبوعة وتناقش من قبل الجماعات التي تضم متعلمين وأميين ، ورجالاً ونساء ، حضريين وريفيين ، وتقدم المناقشات استناداً إلى المادة المكتوبة في الصحف ، حول أهداف مجتمعية مشتركة مثل القضاء على الحشرات والسياسة في الأنهار ، وتنظيم الأسرة ، وتكوين التعاونيات الزراعية . (٦٧:٦٣)

أما في أفريقيا فقد بدأ عام ١٩٣٣ نشر صحيفة باللغة القومية في روندا موجهة إلى سكان الريف . وفي عام ١٩٥٥ صدرت صحيفة ثانية لنفس الأغراض ، ثم انتشر استخدام الصحافة في التنمية الريفية بعد ذلك في كل من ليبيريا والنيجر وساحل العاج والسنغال وغيرها . وتعتبر الصحف في البلدان الأفريقية صحفاً من وإلى الريفيين أنفسهم . (٦٧:٦٣)

٦- ٣- ٣ = الإذاعة المسموعة : الراديو :

أكدت التجارب في البلدان المتقدمة صناعياً والبلدان النامية على السواء ، القيمة الكبيرة للبرامج الإذاعية في إنجاح حملات محو الأمية . وكذلك في كسر طوق العزلة عن المتعلمين في المناطق النائية . وتنظم الاستفادة من هذه البرامج بتكوين خلايا أو مراكز استماع الإذاعة في المناطق الريفية حيث تستطيع مجموعات من الريفيين الاستماع إلى برنامج إذاعي مدته ساعة عادة تتبعه مناقشات لمدة ساعة أخرى ، بإشراف معلم القرية . وفيما يلي عرض لبعض تلك التجارب :

في كندا تقوم الإذاعة بدور حيوي في التنمية الريفية فقد أدخلت منذ عام ١٩٤١ برامج إذاعية أعدت خصيصاً للفلاحين تحت عنوان « ندوة الريف »^(٦٨:٥)

وفي أفريقيا افتتح المعهد الأفريقي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية عام ١٩٦٢ ، في ايدجان عاصمة ساحل العاج بهدف تقديم برامج إذاعية لحرارية الفلاحين . وقامت بعد ذلك برامج مماثلة في بورندي والكاميرون وتشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى وأثيوبيا وزائير ، وتدعم البرامج الإذاعية عادة بموضوعات مكتوبة ومعينات بصرية تزود بها مراكز الاستماع ، ومن أنجح مشاريع الإذاعة التربوية في أفريقيا ما تقدمه وحدة إذاعية مركزية في غانا من برامج للفلاحين والصيادين ونسائهم - بهدف تحسين مهاراتهم المنزلية - وتبث البرامج على شكل « مجلات » و « بنصت » إليها المستمعون في مجموعات صغيرة يشرف عليها القادة المحليون الذين يعملون كحلقة اتصال بين البرنامج ومستمعيه .

هذا وقد أصبحت مساهمة الإذاعة في تقديم الخدمات التعليمية على أنواعها تقليداً واسعاً واسع الانتشار في أمريكا اللاتينية . ومن أحسن الأمثلة على ذلك « مؤسسة العمل الثقافي الشعبي » في كولومبيا أكبر (ACPO) التي تبث دروساً يومية مستخدمة إذاعة « سوتاندا » للفلاحين في المناطق الجبلية النائية وكذلك لأطفالهم الذين لا يستطيعون دخول المدارس الابتدائية . وتدعم هذه الدروس بكتب منهجية ووسائل تعليمية تقرأ وتناقش في اجتماعات الدارسين تحت إشراف رواد نوادي الاستماع ، ويشمل برنامج أكبو الأذاعي التربوي دروساً في الأبجدية والحساب والصحة والاقتصاد والعمل الزراعي والقيم الروحية . وتمثل أكبر مؤسسة خاصة تحول نشاطاتها ذاتياً (١٩٦٠:٩٠:١٦٠) .

٦-٣-٤ - الإذاعة المرئية : التلفزيون :

مع أن التلفزيون وسيلة ممتازة وممتعة للتعلم إلا أن مشكلة استخدام التلفزيون ذات بعدين : الأول كيفية دمج البرامج التلفزيونية في اللحظة الشاملة المتكاملة للعملية التعليمية ، والثاني ارتفاع كلفة توفير أجهزة استقبال للمشاهدين . ومع ذلك انتشر استعمال التلفزيون في التعليم النظامي وفي التعليم غير النظامي وإلغا على نطاق أضيق من نطاق استخدام الإذاعة المسموعة (الراديو) .

فقد أنشئت في تايلاند عام ١٩٧١ « جامعة Ramkhamhaeng » . وتعتبر أكبر جامعة من نوعها في العالم ، لتتبع فرص التعليم الأكبر عدد ممكن من خريجي المدارس الثانوية ، مستخدمة محاضرات صيفية تنقل بواسطة الدائرة التلفزيونية المغلقة ويساندها ملخص عن الدروس يذاع عبر ٤٤ محطة إذاعية منتشرة في البلاد . (١٩٦٠)

وفي ساحل العاج يقوم مشروع التلفزيون التربوي بربط برامجها إلى المدارس السائبة للكبار ، وإلى ٢٠٠ ألف منزل من المنازل التي يقتني أصحابها أجهزة استقبال ويقع معظمها في المناطق الحضرية . ويقوم معلمو المدارس الابتدائية بقراءة التعليمات الخاصة بهذه البرامج ليساعدوا المتعلمين الكبار في الاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن . (١٩٥٠:١٧٣)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يلاقي البرنامج المعروف باسم Seesame Street الذي تُرجم إلى العربية (أفتح يا سمسم) ، إقبالاً كبيراً من قبل الكبار ، رغم أنه موجه أصلاً للأطفال . ويتضمن هذا البرنامج معلومات مفيدة وإرشادات تربوية يُعبر عنها بصورة غير مباشرة من خلال مسرح للعراس ، وصور متحركة ، ومواقف روائية قصيرة ، وتكلمات ، ويصاحب ذلك كله موسيقى تصويرية لطيفة . (١٩٦٣:٣٣٤)

نظم التعليم المفتوح والتعليم عن بعد :

تحقيقاً لمبدأ ديمقراطية التعليم بتوفير فرص تربوية متكافئة ؛ وتلبية لحاجات الأفراد الذين قد تمنعهم ظروف الحياة والمكان والعمر والوقت من مواصلة الدراسة النظامية ؛ وتطبيقاً لمبدأ التربية المستمرة مدى الحياة ؛ ومواكبة للتغيرات الحاصلة في الحياة عامة وللثورة العلمية والتكنولوجية خاصة ، وجدت نظم التعليم المفتوح . وكما هي الحال بالنسبة لتعريف التعليم غير النظامي يجد التربويون صعوبة في إيجاد تعريف دقيق للتعليم المفتوح نظراً لتنوعه وتعدد أشكاله ومؤسسته ، لهذا فهم يؤكدون على الخصائص المميّزة له بدلاً من الاصرار على تعريفه .

وأهم هذه الخصائص أو الأبعاد أنه في جانب منه ، « تغير اجتماعي يتيح فرص التعليم بعد الثانوي لمجموعات موجودة خارج نطاق التدريس النظامي التفرعي . وهو أيضا تدبر في طرق التدريس حيث يستخدم طرق الاتصال الحديثة للتغلب على مشكلات البعد المكاني أو لتلبية حاجات الدراسة غير التفرعية . كما أنه كذلك تغير في الافتراضات التربوية حيث يعتمد على أساليب جديدة في تطوير المناهج وتعلم الطلاب وتقييمهم . وجميع هذه العوامل الثلاثة يقودنا إلى الاعتقاد بأنه تجلّد هام يقوم على أساس متين ستكون له آثار مستمرة وبعيدة المدى على نظم التعليم العالي . (٩٠:٥٨)

ويستخدم عدد من نظم التعليم المفتوح التلفزيون كأداة تعليمية إضافة إلى أسلوب التعليم بالمراسلة ، كما يجمع بعضها بين هذين الأسلوبين وأسلوب الإذاعة التعليمية . مثال ذلك ما تقوم به اليابان من خلال هيئة الإذاعة اليابانية التي بدأت ببث برامج تربوية للمدارس النظامية بالراديو منذ عام ١٩٣٥ وبالتلفزيون منذ بداية إنشاء شبكة البث التلفزيوني في عام ١٩٥٣ . ثم بدأت منذ عام ١٩٧٨ تدعم التعليم بالمراسلة ، ببرامج جامعية بالراديو والتلفزيون للذين لا يستطيعون التفرغ للدراسة (١٧٨:٦٣)

وقامت جامعة سيئول الوطنية عام ١٩٧٢ - في جمهورية كوريا - بتأسيس « الكلية المتوسطة للمراسلة بالهواء (ACTC) » مستخدمة أسلوب التعليم بالمراسلة وبالراديو لتوفر أولاً : الدراسة الجامعية لخرجي المرحلة الثانوية الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعات ، وثانياً : برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وثالثاً : برامج التربية الاجتماعية للكبار (١٨٨:٦٣)

وتقدم باكستان مثلاً آخر لتطبيق مفهوم الجامعة المفتوحة ، فجامعة العلامة إقبال أو « الجامعة الشعبية المفتوحة » ، التي تأسست عام ١٩٧٤ تعتبر أكثر المؤسسات تجديداً في أساليب التعليم مقارنة ، بالأساليب التقليدية . وتقدم الجامعة برامج في التعليم العالي عن طريق مختلف الأنشطة غير النظامية وتذاع تلك البرامج بواسطة الراديو والتلفزيون ، ويتم الاتصال بالمدرسين في مراكز الدراسة ، كما ترسل التقييمات مكتوبة وكذلك الرزم التعليمية الخاصة ببعض الدروس العملية . (١٩:٦١)

وفي بولندا والاتحاد السوفيتي صممت دورات دراسية كاملة من أجل تعليم الكبار بث الراديو والتلفزيون وتشتمل على موضوعات متنوعة مثل : الاقتصاد ، الشؤون العامة ، الفنون ، اللغات ، العلوم البيولوجية ، العلوم الاجتماعية ، والمهارات المنزلية .

وتتضمن هيئة الإذاعة البريطانية الـ (BBC) في بنيتها التنظيمية ثمانية أقسام للإذاعة التريوية (٦٣: ٢١٤) منها قسم التعليم المستمر بالراديو وقسم التعليم المستمر بالتلفزيون وقسم الجامعة المفتوحة ، وتعلن الهيئة عن تفاصيل برامجها التعليمية في المجلة الخاصة بالهيئة ، وذلك ثلاث مرات في العام في الأشهر : كانون ثاني /يناير ونيسان /أبريل وأيلول /سبتمبر . وما بلغت النظر أنه حتى في بريطانيا وهي البلد المعروف برقي مستواه الثقافي العام ، هناك اعتقاد أكيد بأن أي برنامج يحمل عنواناً تربوياً بحثاً ، يعزف أغلبية الناس عن مشاهدته (٦٣: ٢٢٠) . ولهذا يحاول واضعو البرامج استخدام عناوين جذابة مثل Figure it out بدلاً من « مبادئ الحساب » و « خزانة الأطفال » عوضاً عن « كيف تبيّن ملابس العائلة » .

وتعتبر الجامعة المفتوحة في بريطانيا التي افتتحت يوم ٣٠ ايلول /سبتمبر ١٩٦٩ ، أوضح الأمثلة القائمة على تطبيق أساليب متعددة في التعليم عن بعد (٥٨: ١٥) . ومعروف أن تلك الجامعة تقدم برامج متنوعة في ميادين عديدة . مثل البرامج المخصصة للمعلمين والأطباء والباحثين الاجتماعيين والبرامج التي تتناول الصناعة والتكنولوجيا . الخ . .

كما تُستخدم « المقررات متعددة الوسائل » في مشروعات بلدان أخرى متقدمة تكنولوجياً . من بين هذه المشروعات : مشروع ديف في ألمانيا الاتحادية ، وأوفر تليم في فرنسا ، وتيليك في هولندا وترو في السويد ، وبويند في أسبانيا (٥: ١٨٥) . وتعطى إحدى الدراسات تفاصيل مفيدة عن تطبيق للنحو متعدد الوسائط من قبل « للمعهد الرسمي للتعليم عن بعد في النرويج » الذي تأسس عام ١٩٧٧ . (٦٠: ٢٦-٧)

٦-٣-٥ استخدام القمر الصناعي في نظم التعليم المفتوح :

إن أهم سبب وراء تحييد استخدام القمر الصناعي للأغراض التريوية ، هو أنه بمقدوره توفير خدمات واسعة الانتشار خاصة إلى المناطق الريفية ، بسرعة أكبر بكثير مما يمكن تقديمه بواسطة إقامة شبكة ميكرويف أرضية (٥٨: ٤٨٣) . وعلى الرغم من أن تكاليف أي برنامج تريوي يستخدم القمر الصناعي قد تكون مرتفعة جداً من الناحية المطلقة ، فإن كلفة الطالب الواحد يمكن أن تصبح صغيرة جداً إذا كان عدد المستفيدين كبيراً جداً ، ذلك أن التكاليف الكبرى تنحصر في كلفة المعدات وكلفة البرامج ، وتشغيل الشبكة .

وهذه أمثلة عن بعض التجارب القليلة الراضة للاستخدام التريوي للأقمار الصناعية ، والتجارب التي نشير إليها نستخدم إما قمر وكالة الفضاء الأمريكية (ATS) أو قمر كندا (CTS) (٥٨: ٤٨٦-٤٩٠) ومن المحتمل أن يقوم الاتحاد السوفيتي بتجارب مماثلة قريباً .

بدأت « جامعة هاواي » في عام ١٩٧١ باستخدام القمر (1-ATS) لنقل رسائل صوتية وفاكسيمي (صور الوثائق) بين مقرّيها في جزيرتي أو هو وهاواي اللتين تبعدان عن بعضهما بحوالي ٤٠٠ كيلو متر . ثم امتدت التجربة عام ١٩٧٢ لتشمل جزراً أخرى في المحيط الهادئ وتوجد الآن عشر جزر مستفيدة من الشبكة تصل إلى نيوزيلندة . توجد

لدى بعض هذه الجزر اتصالات صوتية فقط على حين توجد لدى الأخرى قدرات على استقبال وإرسال إشارات تلفزيونية وطباعة . وقد تحققت أوجه استفادة متعددة من الشبكة بما في ذلك التبادل بين المكتبات والتشاور في الأمور الطبية ، وإجراء مناقشات بين الطلبة ، وتدريب المعلمين ، والبحوث التعاونية .

وابتداء من أواخر الستينات ، أخذ « المعهد البرازيلي لبحث الفضاء » في دراسة الاستخدامات التي يمكن أن تحققها البرازيل للقمر الصناعي . وتوصل المعهد إلى أن حجم مشكلات التنمية في البرازيل يجعل من استخدام شبكة فضائية لتوزيع المعلومات أمراً يقدم إسهامات كبيرة في التربة والاتصالات . وبدأت المرحلة الأولى في ١٩٧٢ وغايتها اكتساب الخبرة بشأن الجوانب التقنية والتربوية للبحث بالقمر الصناعي ، بالتعاون مع « جامعة ستانفورد » في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدام هذا البرنامج القمر الصناعي (ATS-2) لبث الرسائل الصوتية وبرامج تلفزيونية . ويوفر العنصر الصوتي اتصالات ذات اتجاهين ويتيح التفاعل الحي أثناء المحاضرات والحلقات الدراسية . وتتضمن المرحلة الثانية استخدام القمر (ATS-6) أما المرحلة الثالثة فتتضمن إنشاء البرازيل لشبكاتها الفضائية الخاصة بها للاستخدامات التربوية والاتصالات .

أما تجربة « الاسكا » باستخدام القمرين (ATS-1 ، ATS-6) فقد بدأت عام ١٩٧١ بثلاثة برامج هي : توفير الخدمات الطبية للقرى الست والعشرين الواقعة على مسافات متباعدة ، واستقبال البرامج الإذاعية القومية العامة من الولايات المتحدة جنوب كندا ، وتقديم برامج تتضمن المواد الدراسية للمدارس القائمة في القرى . إضافة إلى ذلك شُجعت قرى الاسكا على استخدام الشبكة للاتصالات فيما بينها . ويتكون البرنامج التربوي من أربعة عناصر هي : مهارات اللغة الانكليزية للأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة وفي المدرسة الابتدائية ، والتعليم الأولي ، والتربية الصحية ، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة . ولدى معلمي التلفزيون اتصالات صوتية مزودة مع الصفوف الدراسية . ويتسلم معلمو الصفوف أدلة تتضمن مرامي وأهداف البرنامج ووصف محتوى البرامج وأدلة شرح الدروس ، ومقترحات للأنشطة التعليمية .

وفي مطلع عام ١٩٧١ حصل « اتحاد ولايات جبال روكي » في الغرب الأمريكي على منحة من وزارة الصحة والتعليم والرعاية الاجتماعية لإعداد خطة تفصيلية للقيام بتجربة تعليمية باستخدام القمر الصناعي (ATS-6) وبدأت التجربة فعلاً وكان التعليم موجهاً إلى طلاب المدارس الثانوية وأكد على ثلاثة مجالات هي : نشر المعلومات حول المهن ، أساليب التقويم الذاتي ، التعليم حول كيفية اتخاذ القرارات بشأن اختيار المهن .

وعقدت « الهند » في عام ١٩٦٩ اتفاقاً مع وكالة الفضاء الأمريكية لإجراء تجربة لنقل برامج تربوية باستخدام القمر (ATS-6) وكانت التجربة لمدة سنة فقط وهدفها اكتساب الخبرة فيما يتعلق بالجوانب الفنية والتقنية والتربوية للبحث بالقمر الصناعي . وقد بدأت التجربة فعلاً في آب ١٩٧٥ وبثت بواسطة القمر الصناعي برامج تعليمية في مجالات منها تخطيط العائلة والزراعة والري وتدريب المعلمين . كما تتضمن البرنامج دروساً في مواد مختلفة للأطفال ، وكانت برامج الأطفال تبث نهاراً وبرامج الكبار مساء . (١٩٨ : ٣٣)

وتخرج إحدى الدراسات الهامة عن استخدام الأقمار الصناعية لأغراض تربية بتبيجة مفادها انه من الصعب حالياً إصدار أحكام نهائية بشأن هذه القضية نظراً لأن التجارب في هذا المجال مازالت محدودة وأن المشكلات المعقدة المصاحبة للإجراءات الفنية والإدارية والمالية والمطلوبة لم تدرس بعد دراسة كافية . لهذا ننصح الدراسة بترك النقاش مفتوحاً والانتظار بعض الوقت ، وإلا فإن التسرع بالأحكام قد يضيف تعقيدات جديدة للموضوع . (٨٥ : ٩٥)

تجارب البلاد العربية في التعليم عن بعد :

لا تزال تجارب البلاد العربية في مجال استخدام أساليب التعليم عن بعد محدودة ، فقد أستخدم أسلوب التعليم بالمراسلة في ثلاثة أقطار هي : مصر والسودان ، وعلى نطاق أوسع قليلاً في الجزائر . كما استخدمت الصحافة لأغراض تعليمية في تونس حيث بُعثت بالصحف والمجلات إضافة إلى صحف الحائط والملصقات والنشرات والكتيبات في برامج نحو الأمية الوظيفي وتنمية المجتمع وحملات الثقافة الجماهيرية ، وأهمها جريدة زراعية (الأمة) ، ومجلة زراعية (تونس الخضراء) ، وجريدة (اقرأ) ، ومجلة (التربية الاجتماعية) وكل من هاتين الأخيرتين موجه للدارسين في مرحلة المتابعة^(٦٦) . ومن البلدان العربية الأخرى التي تستخدم الصحف والمجلات لأغراض نحو الأمية والتنمية الريفية ولأغراض تربية أخرى : العراق (المستقبل والمعرفة) ، والسودان (الكبار) والمغرب (منار المغرب) ومصر (التعاون الزراعي) واليمن الديمقراطية (صحيفة العمال) .

أما الراديو فيجري استخدامه في برامج نحو الأمية وتعليم الكبار في مصر حيث بدأ منذ عام ١٩٦٨ بتنفيذ مشروع نحو الأمية عن طريق الراديو . وإضافة إلى البرامج التعليمية التي تبثها محطات الإرسال الرئيسية ، أنشئت شبكة محلية تتكون من ست محطات بث فرعية منتشرة في أنحاء البلاد تستهدف برامجها تطوير المجتمعات المحلية .^(٦٧) ويوجد حالياً برامج في نحو الأمية والتعليم المستمر في السودان والعراق وليبيا والصومال . ويقتصر استخدام التلفزيون لمثل هذه الأغراض على قطرين عربيين هما العراق ومصر^(٦٨) . وهناك برامج تلفزيونية في عدة أقطار عربية في مجالات الإرشاد الزراعي ، والثقافة العمالية ، والمرأة ، والتوعية الصحية ، والثقافة الجماهيرية العلمية والسياسية والاجتماعية ، والتدريب على بعض المهارات ، وتنمية اللوق الأدبي والفني ، ولكن معظم هذه البرامج يدخل في نطاق التعليم العرضي ، وليس التعليم غير النظامي . .

يبقى موضوع القمر الصناعي والاستفادة من إمكاناته في التنمية التربوية في الوطن العربي . فقد تم إطلاق القمر الصناعي العربي الأول (عربسات) في ٢٨ شباط/فبراير ١٩٨٥ ، ثم أطلق القمر الصناعي العربي الثاني (عربسات ٢) في ١٨ حزيران/يونيو ١٩٨٥ ، ويعمل هذا القمر في الوقت الراهن كقمر أصيل بينما يعمل الأول كقمر احتياط .^(٦٩) لقد كان إطلاق عربسات حدثاً تاريخياً كبيراً في حياة العرب المعاصرة إلا أن استغلال الأقمار العربية لإمكاناته لا يزال بعيداً عن مستوى الطموح . فنعلمنا عقلت « ندوة القمر الصناعي العربي وآفاق تنمية الثقافة القومية » في أوائل عام ١٩٨٦ لاحظ الخبراء المشاركون في الندوة « أن عدم التوظيف الأمثل لإمكانات القمر في مجال الثقافة القومية يمثل هدراً ينبغي تلافيه في أسرع وقت ممكن ، خصوصاً مع الإدراك أنه قد مضى أكثر من عام على وضع القمر

في مداره ، وأن ما تبقى من عمره الافتراضي قد لا يتجاوز ستاً أو سبعة من السنوات . هذا فضلاً عن أن البرامج المحدودة التي تم تبنيها ، رغم الجهود المقلدة التي بذلت فيها ، ما تزال دون الطموحات والامكانات التي يمكن أن تفيدها التقنية العملاقة (٦٥ : ٩٠) هذا وقد أكدت تلك الندوة في توصياتها على استخدام القمر الصناعي العربي في التعليم غير النظامي وذلك بمطالبتها بأن تعطي برامج الثقافة القومية ذات الصلة بقضايا التربية والتعليم الكبار أولوية ضمن البرامج الأخرى المقرر بثها عن طريق هذا الوسيط الاتصالي الهام .

وعما تجدر الإشارة إليه أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن طريق الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وبالتعاون مع الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار والصندوق العربي للإغاثة الاقتصادي والاجتماعي ومؤسسة الانتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي ، قد أعلنت برنامجاً تلفزيونياً عربياً موحداً لمحو الأمية باسم « آن الألوان » ، هو الأول من نوعه ، ليثبت بواسطة عرسات . ويهدف البرنامج إلى المساهمة في تعزيز الجهود الرامية لمحو الأمية بين المواطنين في إطار مبادئ استراتيجية عمو الأمية في البلاد العربية . ويتكون البرنامج من ٤٥ حلقة مدة كل منها ٢٧ دقيقة . ويراضى في تركيب الحلقة أن تصاغ في خط درامي وأن تعالج واحدة من المشكلات الأساسية في المجتمع العربي . وتندرج أحداث الحلقات بين حي شعبي في مدينة عربية كبيرة ، وقرية تعيش على الزراعة وتربية الحيوان ، وبلدة تقع على شاطئ البحر ، وبيئة صحراوية يعيش أهلها على الرعي والتنقل . ومن المتوقع أن يبدأ بث البرنامج في بداية عام ١٩٨٩ إذا تم إنجاز ما تبقى من إجراءات بشأنه وفقاً للخططة الزمنية المقررة .

وعما يبحث على الارتياح والتغافل أن هناك محاولات جادة لإنشاء جامعات عربية مفتوحة . أول هذه المحاولات وأقدمها مشروع « جامعة القدس المفتوحة » الذي تقوم به منظمة التحرير الفلسطينية ، والذي بدأ التفكير فيه منذ عام ١٩٧٥ حينما ظهرت الحاجة الماسة لتوفير فرص التعليم العالي والجامعي لأبناء الشعب العربي الفلسطيني . وقد قامت المنظمة بعدد من الدراسات بشأن هذه الجامعة يشارك فيها الصندوق العربي للإغاثة الاقتصادي والاجتماعي ومنظمة اليونسكو . وتم تحديد البرامج الستة الرئيسية التي ستقدمها الجامعة ^(٦٦) وهي : برنامج التكنولوجيا للعلوم التطبيقية ، برنامج الأرض والتنمية الريفية ، برنامج البيت والتنمية الأسرية ، برنامج التربية والتدريب أثناء الخدمة ، وبرنامج الإدارة ، وبرنامج التعليم المستمر .

وقد أوضح رئيس جامعة القدس المفتوحة في الجلسة الختامية لندوة « التعليم عن بعد » التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع الجامعة ، أن هناك « مقررات تأسيسية » بالإضافة إلى هذه البرامج . من هذه المقررات ، مقرر التفكير المنهجي ، ومقرر الحضارة العربية الإسلامية ، ومقرر التحديات المعاصرة ، ومقرر تعليم الطالب كيف يتعلم بنفسه . (٦٦ : ٦) وفي الجلسة نفسها أعلن رئيس جامعة القدس المفتوحة أن الجامعة ستبدأ بالتدريس في الشهر العاشر من عام ١٩٨٨ .

والمشروع الثاني هو مشروع « الجامعة العربية المفتوحة » حيث وافق المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته غير العادية المتقدمة في الحرموط ١٩٧٨ ، على مشروع تقدم به الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار

يقتضي تكوين لجنة خبراء للدراسة إمكانية قيام جامعة شعبية مفتوحة في الوطن العربي . ثم نظم الجهاز في أواخر عام ١٩٧٩ ندوة خبراء للدراسة إمكانية قيام الجامعة العربية المفتوحة « (٦٧) . وقد أوصت الندوة بأن تحظى الأهداف التالية للجامعة المقترحة ، إلى جانب أهداف محددة أخرى ، بأولوية خاصة : (٦٧ : ٢٥)

- تلبية حاجات الوطن العربي من المؤهلين في مستويات التخصص المتنوعة .

- توفير الفرص لقبول الطلاب دون التقيد بشروط الشهادة أو العمر أو الجنس أو أي قيد آخر بالنسبة للمواطن العربي حين تكون لديه القدرة على متابعة الدراسة .

- إعداد القيادات اللازمة في مشاريع هو الأمية وتعليم الكبار .

- توفير فرص التعليم المستمر لمواطنين تجاوزوا مستوى الأمية الأبجدية .

- توفير فرص الدراسة والتدريب التي لا تنتهي بالضرورة إلى شهادة جامعية .

ولا تتوفر لدينا معلومات عما تم إنجازه من خطوات لاحقة في سبيل تنفيذ هذا المشروع الجوي الكبير .

أما بخصوص المحاولة الثالثة ، فقد لفتت انتباهنا إشارة وردت في النشرة الشهرية للمنتدى الفكر العربي في عمان - العدد (٢٥) تشرين أول / أكتوبر ١٩٨٧ - ، مفادها أن المنتدى سيشارك مع مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية بتنظيم ندوة في عام ١٩٨٩ حول « الجامعة المفتوحة في مصر » .

محاسن : لمحة عامة عن الواقع الراهن للتعليم غير النظامي :

أما وقد استعرضنا هذه الفرصة الواسعة من برامج وأنماط التعليم غير النظامي بما تستهدفه من ثبات متفاوتة ، وما تسعى إلى تأديته من وظائف متنوعة ، وما تتمثل فيه من أشكال إدارية وصيغ مؤسسية مختلفة ، وما تستخدمه من أساليب تعليمية متعددة . هذه البرامج المنتشرة في أقطار عديدة من أرجاء العالم والتي اضطررنا لتغطية أمثلة كافية عنها وتوثيقها ، إلى اللجوء إلى عدد كبير نسبياً من المصادر ، نظراً لعدم توافر مراجع حديثة موحدة ومكثفة تتضمن توصيفاً وإلياً لكل ما يتواجد من أنماط التعليم غير النظامي في عالمنا اليوم .

بعد هذا ، لا بد لنا أن نتساءل كيف تبدو صورة برامج وأنشطة التعليم غير النظامي في واقعها الحالي ، وهل تتناسب مستوياتها ونوعياتها مع ما يحظى به هذا التعليم من اهتمام على المستوى النظري من جهة ، ومع سعة نطاق انتشاره من جهة ثانية .

أول ما يصدعنا عند النظر في هذا الأمر هو المفارقة بين الفكر والممارسة ، فالإتفاق على أن التعليم غير النظامي صيغة تربوية ملائمة من حيث وفاتها بالحاجات التربوية واستجابتها للفورية لتلك الحاجات ، ومن حيث فوائدها

الاقتصادية والسياسية لفئات متعددة - خاصة الفئات المحرومة - في المجتمع ، ومن حيث قدرتها على ترجمة مبدأ التربية مدى الحياة إلى واقع فعلي ، هذا الاتفاق لم ينجح في إلغاء الهوة الكبيرة بين الأقوال والأفعال . بين السياسات التي يصرح بها المسؤولون عن التربية والتعليم والمخططات التي تتخذها بلدانهم لتنفيذ هذه السياسات ، بين المخطط المنهجية التي يضمها المفكرون والمخططون التربويون للتعليم غير النظامي وتطبيقها الفعلي في الميدان .

فمنذ مؤتمر طوكيو العالمي لتعليم الكبار (١٩٧٢) لفت مدير عام اليونسكو الأنظار لهذه المفارقة أثناء المناقشات الختامية للمؤتمر بقوله « حين يقارن المرء المناقشات التي انتهت لتوها هنا والمناقشات التي جرت في مؤتمرات سابقة من ذات الطبيعة ، يجد أن التقدم في الأفكار باهر . . إلا أنني أود هنا أن أعترف بشيء : أنه أحيانا تساورني الحيرة حول ما إذا كان من الممكن حقيقة استيعاب مثل هذه الأفكار الجديدة . . ولو كان هذا الاستيعاب قد تم بصورة واقعية فمثال السرعة التي ظهر بها حل مستوى الكلام ، لكننا الآن نشهد تغيرات في مجتمعاتنا وهي تغيرات يجد المرء نفسه مضطرا إلى الاعتراف بأنها لم تحدث بنفس السرعة » (٣١٩:٥)

ويعد مرور أكثر من عشر سنوات على ذلك التاريخ ، يبدي عدد من الخبراء في اجتماع دولي أسفهم لأن مضامين مبدأ التربية المستمرة لا تنعكس في القرارات ولا في المخططات التربوية بالمستوى المطلوب ، رغم أن هذا المبدأ أصبح قضية محورية في الحوار المعاصر حول التربية . (٢٨:٣٣) بل هناك من يحذر بأننا في هذا المجال ، نشهد عودة إلى الوراء . (٥٧)

وقد تمثلت هذه المفارقة بين الفكر والتطبيق أول ما تمثلت بضالة الاعتمادات المخصصة للتعليم غير النظامي هل الصعيد الوطني كما أن الحكومات الدولية والثنائية في هذا الميدان غير كافية . فهناك شكوى عامة عالميا (٣:٥١١) وهريرا (١١:٣٨٧) من شحة الموارد المتوافرة لهذا التعليم ، الأمر الذي ترتب عليه عند من الآثار السلبية . من هذه الآثار سوء التوزيع الجغرافي لغرض التعليم غير النظامي بحيث تبقى المناطق الريفية والناحية الأقل حظا في الحصول على هذه الفرص . ومنها صعوبة توفير مبان خاصة مما يجعل معظم برامج التعليم غير النظامي تقدم في مبان « مستعارة » غير ملائمة في أغلب الحالات . ومنها أيضا عدم وجود خدمات توجيه وخدمات استشارية بصورة كافية (٥:١٠٨٥٠:١٣٦)

والأهم والأخطر من كل ما تقدم أن عدم توفير الدعم المالي المناسب للتعليم غير النظامي تسبب في إيجاد أكبر عائق يحول دون تحسين برامج هذا التعليم ورفع مستواه ، وهو افتقاره إلى العاملين المؤهلين المتفرغين - خاصة المعلمين - الكافين للاضطلاع بالأعباء المتعددة من تعليمية وفنية وإدارية وتوجيهية ، التي يتطلبها هذا التعليم . فقلة المكافآت الشهرية لا تشجع حتى العاملين غير المتفرغين في الاستمرار فيه (١٥:٣٧) . وعدم توافر المعلمين المؤهلين يؤدي في الغالب إلى اتباع الأساليب التقليدية في التعليم وفي التكوين دون تغيير يذكر .

ومن المظاهر السلبية الأخرى التي يعاني منها التعليم غير النظامي ضعف التنسيق - بل وانعدامه أحيانا - بين أنشطته وبرامجه المتعددة . وهذا ناتج أساسا بسبب تعدد وتنوع الإدارات والهيئات والمؤسسات التي تتعهد هذا التعليم . فممنما تترك « كل مؤسسة تعمل على هواها (كما هو حاصل في الأغلب الأعم) ، فإن المبادرات التي تتخذ لصالح السكان لا تكون موجهة نحو هدف محدد . وبذلك تنفق موارد أكثر نتيجة أقل » (٥٢:١١)

ويمكن وراء كل هذه السليبيات حقيقة أن الجهات المعنية نفسها لاتفتح التعليم « بمقتضى غفَض » والتعليم عن بعد « القيمة فيها الممنوحة للتعليم التقليدي ، كما أن « تسعير شهادات » التعليم غير النظامي في سوق العمل يتم وفق مستويات أدنى من تلك التي تُسعر بموجبها شهادات التعليم النظامي

وتتمثل ملامح واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي مع الصورة العامة لهذا التعليم على الساحة العالمية ، فيجعل أحد الخبراء العرب في هذا الميدان هذه الملامح بقوله « . . أن معظم مشاكل هذا النوع من التعليم ناجمة عن النظرة اهامشية فهو لا يكاد يكون تعليماً بالمعنى المتعارف عليه ، خاصة في تسعير شهاداته في سوق العمل مما يجعل الاقبال عليه ضعيفاً ، أضف إلى ذلك ما يعانيه من شحة في الموارد ، وضمور في خبرات القائمين على امره وإتصاده عن الأساليب الحديثة في التعليم » (١١:١٣٩)

ساسدا : اتجاهات تطوير التعليم غير النظامي :

في هذا القسم الأخير من الدراسة لا يتسع المجال لوضع مقترحات تفصيلية بشأن تحسين وتجديد التعليم غير النظامي ، وإنما نكتفي بذكر بعض الاتجاهات الرئيسية التي يبدو أن هناك اتفاقاً عاماً على أن العمل على هديها يؤدي بهذا التعليم إلى وضع أفضل ، ونلخص فيما يلي أهم هذه الاتجاهات باعتبارها نقاط انطلاق في السعي لتطوير التعليم غير النظامي :

١ - النظر في تطوير التعليم غير النظامي في إطار التطوير الشامل للتنمية التربوية ككل ، وبهذا تصبح سياسة هذا التعليم وعظمه جزءاً لا يتجزأ من السياسة التربوية والخطط التربوية العامة . على اعتبار أن التربية ككل متكامل يشمل التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم اللاتظامي والتعليم العرضي ، في إطار التعليم المستمر . وأن هذه النظرة الشمولية للنظام التربوي العام تستند بدورها إلى النظرة الكلية للحياة بكل مبادئها ، وللتربية بكل أبعادها : اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية . من هنا فإن تخطيط التربية ينطلق من تخطيط التنمية الشاملة . هذا الاتجاه الشمولي المفروض فيه أن ينعى المناخ والظروف المناسبة لتحقيق الأمور الهامة التالية :

١ - ١ - إنشاء قسم أو دائرة خاصة بالتعليم غير النظامي في الهياكل الإدارية لوزارات التربية ووزارات التعليم العالي على نفس مستوى الأقسام أو الدوائر المعنية بالتعليم النظامي .

١ - ٢ - وضع خرائط تربوية تتضمن تشخيصاً دقيقاً للحاجات التعليمية في المدن وفي الأرياف وفي البراري ، كما يتضمن مسحاً شاملاً للطبقات والأماكن والموارد التي يمكن استخدامها لتيسير التعليم - بكل أشكاله - وتسييره وتطويره . وقد أصبحت الخريطة التربوية أسلوباً هاما من أساليب التخطيط التربوي الحديثة على المستوى الوطني وعلى المستوى المحلي ، على أساس أن تشخيص الواقع بدقة هو الخطوة الأولى في سبيل الإصلاح المقوم .

١ - ٣ - التنسيق بين كافة الأفراد والجهات المعنية بالتربية في الأسرة وفي المدرسة وفي المسجد وفي المنتدى وفي المركز الاجتماعي ، الخ . قومياً ومحلياً ، واشترك الجميع باتخاذ القرارات الهامة ، وبهذا يتحقق مبدأ ديمقراطي أساسي .

١ - ٤ - تعزيز المشاركة الفعالة في التربية - للصغار والكبار - من قبل الجميع ولأجل الجميع (المجتمع المعلم والمتعلم) ، ويهذا يتحقق مبدأ التعاون والتضامن . وفي هذا الصدد يقترح أحد النقاد العنيفين للمدرسة التقليدية إلغاء المدرسة وقيام النظام التربوي على « شبكات اتصال » (١٩٦٠: ٢٥) يقوم كل من لديه ما يستطيع تعليمه للآخرين وكل من يرغب في تلقي العلم ، بالاتصال ببعضهم البعض عن طريق وسائل الاتصال المتنوعة والمتطورة باستمرار .

١ - ٥ - توزيع الموارد البشرية والمالية والمادية توزيعاً عادلاً بين أنواع التعليم - النظامي وغير النظامي والعرضي - وفقاً للحاجات التعليمية والحاجات الأساسية المرتبطة بها ، ويهذا تتحقق العدالة .

١ - ٦ - إصدار التشريعات التي تنظم كيفية توفير فرص متكافئة في التعلم والتعليم لجميع الناس وفقاً لحاجاتهم ودرجاتهم وظروفهم وتوفر التسهيلات والحوافز اللازمة لانتقال المتعلمين بين العمل والدراسة على فترات متعاقبة أو بالجمع بينهما على أساس التفرغ الجزئي أو غير ذلك من صيغ مرنة قابلة للتكيف مع ظروف الأفراد الشخصية والمهنية . مع اتخاذ ما يلزم لإعطاء الحق بأخذ إجازات بأجر لغرض الدراسة واحتساب الدراسة الإضافية لغرض الترقية المهنية وما إلى ذلك من حوافز ، ويهذا تتحقق المساواة .

١ - ٧ - الاستعانة بجميع وسائل الاتصال الجماهيري من صحافة وإذاعة وتلفزيون لتوعية المجتمع بأهمية التعليم غير النظامي وما يصاحبه من مخفضات ، وللتعريف بالفرص التعليمية المتاحة سواء في التعليم النظامي أو غير النظامي ، إذ لا بد من تقديم هذه المعلومات بصورة منتظمة ومستمرة ، على أن يساعد أجهزة الإعلام في هذه المهمة مكاتب استشارية تتوزع في أرجاء البلاد وتتخذ من المدارس أو الجامعات أو المساجد أو المنتديات أو ما يمثلها من مؤسسات عامة ، مقرات لها .

٢ - تهيئة القيادات العلمية والفنية الرفيعة للتعليم غير النظامي في اختصاصات عليها كالتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وتكوين المناهج وتكنولوجيا التربية . وإعداد كوادر مؤهلة لهذا التعليم من معلمين وإداريين وموجهين على مستويات لا تقل عن تلك التي يُعد بموجبها العاملون في التعليم النظامي .

٣ - إدخال المفاهيم والاتجاهات الحديثة في التنمية والتربية في مناهج إعداد وتدريب العاملين في التربية على كل المستويات - مثل مفهوم التنمية الشاملة المستقلة ، والتربية مدى الحياة ، وتعليم الكبار ، والتعليم الأساسي المكامل ، والمجتمع المعلم والمتعلم ، وتكنولوجيا التربية . . الخ .

٤ - تحقيق المساواة في النظر إلى التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وفي تقييم كل ما يتعلق بهما من مؤهلات وشهادات ومكافآت . فالسؤال عند مقارنة التعليم غير النظامي بالتعليم النظامي هي مسألة « اعتبار » بالدرجة الأولى ، ومتى ما سادى المجتمع بنظرة الاحترام المطلوبة لكليهما ، تتجس الناس على الإقبال على التعليم غير النظامي والاستفادة من مجالاته المتنوعة الواسعة . وقد استطاعت الصين تحقيق ذلك فعلاً في تعليم الراغبين في الاستمرار في التعلم وتحسين

كفأادتهم ، حيث يتابعون الدراسة في مؤسسات التعليم العالي العادية أو الجامعات التلفزيونية أو جامعات العمال .
وحيث يهتدون دراستهم وينجحون في امتحاناتهم ، يُمنحون شهادة ، ويصار إلى الاعتراف بملفهم من قبل الدولة .
وتلاحظ النصوص الرسمية أيضاً أن يكون للمفاتيح الخرجية الجامعات التلفزيونية وجامعات العمال قيمة مساوية لقيمة
ملفات الخريجين من مؤسسات التعليم العالي العادية ، في ما يتعلق بالاستخدام ، والترقية والأجر^(٢٣:٧٠) ، وكذلك
فعلت كل من كوريا ونزوانيا^(٢٤) .

٥ - تشجيع البحوث في ميدان التعليم غير النظامي مع التأكيد على البحوث التطبيقية التي تكتسب قيمتها الحقيقية
من ارتباطها بمشكلات واقع هذا التعليم وسعيها لإيجاد حلول عملية ملائمة لها وبالأخذ بالأسلوب العلمي نغز نقتنا
بالنمط البشري واعتماده في الحيلة . أما المجالات التي يمكن أن تجري فيها هذه البحوث فواسعة جداً ، منها مثلاً :
دراسة طبيعة وخصائص الفئات المستهدفة في هذا التعليم وتأثير مختلف الخواص - مادية ومعنوية - في تشجيعها على
مواصلة التعليم ، ومنها تصميم وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية المتنوعة ، وإجراء تجارب على أساليب التعلم والتعليم
المختلفة لتقييمها في ضوء نتائجها الفعلية ، ومنها أيضاً إجراء دراسات مقارنة عن تجارب الدول الأخرى في هذا الميدان
للاستفادة مما هو ملائم منها . الخ ، وبهذا يتحقق مبدأ الانفتاح العلمي مع الثقافات الأخرى .

٦ - التكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ، هذا الاتجاه ينبثق عن مبدأ الشمول الذي نحدثنا عنه في
النقطة الأولى في أعلاه - غير أن الاهتمام البالغ الذي حظي به هذا الاتجاه خلال عقد الثمانيات ، جعلنا نغز له نقطة
مستقلة . فقد قامت من أجله دراسات على المستوى الدولي^(٢٥:٢٦٠١٥٠٤) وعلى المستوى العربي^(٢٦) ، وعقدت
ندوات جرى فيها حوار حول هذه القضية الهامة دولياً^(٢٧) وعربياً^(٢٨:٣٤٠٧) . يضاف إلى ذلك أن البيان الصادر عن
« مؤتمر أبوظبي » (١٩٧٧) دعا الدول الحرة إلى :^(٢٩:١٨)

« انتهاج سياسة من شأنها إقامة نظم تعليمية ملائمة كاملة ومتكاملة مع الاستعانة بموارد التعليم النظامي وموارد
التعليم غير النظامي معاً في إطار ديمقراطية التعليم والتربية المستندة » .

كما أوصى مؤتمر وزراء التربية في هراري (١٩٨٢) الدول الإفريقية الأعضاء :^(٣٠:١٧) « أن تعمل .. على
وضع تخطيط للتربية يتيح تنسيقاً أفضل بين التعليم المدرسي وتختلف أشكال التعليم خارج المدرسة بطريقة تكفل
الاستخدام الرشيد للموارد البشرية والمادية المتاحة » .

وأيد المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار (١٩٨٥) هذا الاتجاه حيث أوصى السلطات المعنية في الدول
الأعضاء :^(٣١:١٦)

« أن تنظر بصفة خاصة في سن التشريعات اللازمة لتيسير مزيد من التنسيق بين القطاعين بغية فتح القنوات بين
التعليم النظامي وغير النظامي ليتمكن الأفراد من الانتقال بينهما بدون أية عوائق غير ضرورية ، ولتعزيز الاعتراف
الفعلي بالشهادات التي تمنح في التعليم غير النظامي » .

هذا وقد جعلت استراتيجية نمو الأمية في البلاد العربية «تحقيق التكامل بين التعليم المدرسي وغير المدرسي»
أحد مبادئها العشرة الأساسية . (١٩:١٦)

إن الحديث عن أية قضية اجتماعية ، إنسانية ، مصرية ، حديث يتصل بتفضيلات قيمة معينة . من هنا ، فإن الحديث عن التعليم في الوطن العربي ، أي تعليم نظامي أو غير نظامي أو سواهما ، لابد أن يؤدي بنا في نهاية المطاف إلى تساؤل كبير : كيف يستطيع العرب على مستوى القيادات ، وعلى مستوى القواعد ، وفي أوساط المثقفين تربويين وغير تربويين ، أن يتعاونوا على إقامة نظام تربوي عربي عام موحد ، على أسس من قيم ومبادئ الإسلام كنموذج حضاري (١٨) . تلك الأسس التي تكرم الإنسان وتحترم حرته ، وتؤمن بالحق وبأعمال العقل ، وتحكم بالعدل والمساواة ، وتدعو إلى إتقان العمل وتدعيم التكافل الاجتماعي ، وتأخذ بالشورى وتعزز السلام . فيحققوا بذلك تجربة فريدة تعود بالفائدة عليهم ، كما يفيد منها الآخرون ، ويستفيدوا هم في الوقت نفسه ، من تجارب الأمم الأخرى وخبراتها ، أخذاً بمبدأ التبادل الحضاري وتأثراً وتأثيراً ، أخذاً وعطاءً .



مراجع الدراسة

- (١) هاريلز س. بولا : أنماط التعليم غير النظامي ، في اليونسكو ، مستقبل التربية ، مجلة دورية للتربية ، العدد الأول ١٩٨٢ ، تصدر عن : مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة . (ص من : ١٣ - ٤٤)
- (٢) — Evans, David R. "The Planning of Nonformal Education," *Fundamentals of Education Planning* 30, UNESCO, IIEP, Paris 1981.
- (٣) — Coombs, Phillip H. "Nonformal Education: Myth Realities, and Opportunities," *Comparative Education Review* 20:3 1976. p. 281-293.
- (٤) — Kjell Rubenson "Interaction between Formal and Non-Formal Education" Paris Conference, Paris: 1982
- (٥) جون لو ، و تعليم الكبار - منظور علمي ، : المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ، سرس اليابان : ١٩٧٨ .
- (٦) فرنسيسكو سويت مورالس ، و جوانب قبول التعليم غير النظامي ، في اليونسكو - مستقبل التربية (نظر المراجع ١) في اعداء للتفاصيل (ص من : ٥٥ - ٦٢)
- (٧) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (بيروت) ، : الحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط المنسق لتطوير التعليم العالي وغير النظامي في المنطقة العربية ، : وثيقة العمل الرئيسية ، القاهرة : ٢٧-٢٢ سبتمبر / أيلول ١٩٨٤
- (٨) — Coombs Philip H. et al., "New Paths to Learning for Rural Children and Youth," Essex, Connecticut International Council for Education Development, 1973, pp. 9-13.
- (٩) — Mondiale Banque, "Education, Politique Sectorielle," Washington, D.C., Banque Mondiale, 1980. p. 17
- (١٠) اليونسكو : مركز سرس اليابان : مجلة أراء ، العددان الأول والثاني السنة السابعة ١٩٧٧ . (ص من : ١٠٩ - ١٣٨) .
- (١١) هاشم أبو زيد الصالح ، واقع التعليم غير النظامي في الوطن العربي ، في تعليم الجماهير ، مجلة تصدرها الجوائز الكبرى لحق الأمية وتعليم الكبار ، العدد (٢٨) مارس / آذار السنة الحادية عشرة ١٩٨٤ ، (ص من : ١٢٥ - ١٤١)
- (١٢) لورانس بيلفيلس ، و التعليم غير النظامي ، ترجمة محمد عزت حيدلجوييه وآخرين ، الجوائز الكبرى لحق الأمية وتعليم الكبار . ١٩٨٤ .
- (١٣) — Freire Paulo, "Pedagogy of the Oppressed," Seabury Press, New York, 1979 1970.
- (١٤) روي بروسر ، و تعليم الكبار في البلدان النامية ، ترجمة إبراهيم مهدي الشامي ، و ترجمة أحمد سفي الحلي ، الجوائز الكبرى لحق الأمية وتعليم الكبار ، بغداد : ١٩٨٠ .
- (١٥) — UNESCO, "Planning and Management of the Integrated Development of Formal and Non-Formal Education: A Review of the Possibilities and Difficulties." by: Wym Country and Gerhard Kutch, S. 55, ED-78-WS-73.
- (١٦) اليونسكو ، و التقارير الدولي الرابع لتعليم الكبار ، : باريس ١٩ - ٢٩ مارس / آذار ١٩٨٥ تقرير اليونسكو .
- (١٧) اليونسكو ، و مؤلف وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول الأفريقية الأعضاء ، تتلمذ اليونسكو بالتعاون مع اللجنة الاقتصادية لأفريقيا ومنظمة الوحدة الأفريقية ، هافري : ٢٨ يونيو / حزيران - ٣ يوليو ١٩٨٢ ، تقرير اليونسكو .
- (١٨) اليونسكو ، و مؤلف وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، : نظمته اليونسكو بالتعاون مع البنك ، إيطالي ، الامارات العربية المتحدة : ٧ - ١٤ نوفمبر / تشرين الثاني ١٩٧٧ . تقرير يونسكو .
- (١٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجيات نحو الأمية في البلاد العربية ، : تونس : ١٩٨٧ .
- (٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجوائز الكبرى لحق الأمية وتعليم الكبار ، و اللغة العرب من أجل السعي لإنشاء الاتحاد العربي لتعليم الكبار ، بغداد : من : ٢٤ إلى ٢٧ تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٨١ .
- (٢١) — Toffler Alvin, "Future Shock," 27 Printing, 1974, A Bantam Export Edition.
- (٢٢) مركز دراسات الوحدة العربية ، جامعة الأمم المتحدة : مشروع المستويات العربية البديلة ، ستدعي العالم الثالث . مكتب الشرق الأوسط ، : صور المستقبل العربي ، إعداد إبراهيم سعد الدين وآخرين ، المنظمة الثانية ، بيروت ، كاترين كافي / ، يناير ، ١٩٨٥ .
- (٢٣) — UNESCO, "International Meeting of Experts on the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospects." Hamburg, UIE, 2-6 May, 1983.
- (٢٤) — Faure Edgar, "Learning to Be: The World Education Today and Tomorrow.," UNESCO, Paris, 1972.

- Illich, Ivan; et. al. *After Deschooling What?* Edited by Alan Garther, Collin Groer and Frank Riessman. Perennial (١٥) Library, 1973.
- (٢٦) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة : الخطة متوسطة الأجل الثانية (١٩٨٤ - ١٩٨٩) ، ولبقة ٤ د/٤ : للتمهدة ، باريس : ١٩٨٣ .
- (٢٧) محمد أحمد الختام : تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال المئتين ١٩٨١ - ٢٠٠٠ ، في مجلة التربية الجديدة ، العدد الحادي والعشرون - عدد خاص - أيلول/سبتمبر - كانون أول ١٩٨٠ .
- Coombs Philip H., *The World Educational Crisis: System Analysis*; Oxford University Press, New York: 1968. (٢٨)
- (٢٩) اليونسكو ، المؤثر العام ، الدورة الرابعة والعشرون ، باريس ١٩٨٧ : تقرير لمدير العام عن مشروع برنامج العام الدولي لحق الأمة وتقرير عن نتائج الأعمال المنجزة لإحداثه ، ، الوثيقة ٢٢/٢١ في ٦٧ / ٩ / ١٩٨٧ .
- (٣٠) جون رابان ، د بعض المشكلات الأساسية في حق الأمة وفي مستقبلات ، مجلة التربية الفصلية لليونسكو ، العدد (٥٥) باريس : ١٩٨٥ . (ص من ٤٠٩ - ٤١٦) .
- (٣١) اليونسكو ، الوثيقة الخامسة (تربية) ٨٥ / مؤلف ٢١٠ / كول (قسم الترجمة والمؤتمرات) ٤ .
- (٣٢) مسيرج وهاغر : الأمة وهو الأمة في كندا وفي مستقبلات ، اليونسكو العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص من ٤٤٣ - ٤٥٥) .
- (٣٣) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية ، اجتماع كبار المسؤولين من التربية والتعليم في الدول العربية / عمان / الأردن : ٢٢ - ٢٤ حزيران / يونيو ١٩٨٧ ، التقرير الختامي .
- (٣٤) اليونسكو : البرنامج الإقليمي لتسليم التعليم الابتدائي ويجنده وهو الأمة في الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ ، عمان ٢٠ / ٤ / ١٩٨٨ ، ولبقة العمل المقدمة لاجتماع الخبراء حول هذا الموضوع المستند في ١٨ - ٢١ حزيران / يونيو ١٩٨٨ .
- (٣٥) بهلبيد بروكتون ، روسيو وايت ، د بريطانيا : التعليم غير النظامي في ظروف بيئة الشباب (انظر المرجع (١) في أعلاه التفاصيل) ، (ص من ٧٩ - ٩٠) .
- Reimer Everett: "School is Dead: Alternatives to Education," Anchor Book Edition, New York: 1972. (٣٦)
- Illich Ivan: "Deschooling Society," Harper and Row, New York: 1970 (٣٧)
- National Commission on Excellence in Education. 'A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, Washington D.C., Government Printing Office 1933 (٣٨)
- Sheffield J.R. and V.P. Diejomaoh., "Non-formal Education in African Development," African American Institute, (٣٩) New York: A 1972
- (٤٠) يول ليفنغر : المخرج من الخطة المفرطة : تعليمية ، صحة ، نتائج مدروسة في التربية الجديدة ، العدد الخامس والثلاثون ، أيلول (سبتمبر) - كانون أول (ديسمبر) ١٩٨٩ . (ص من ١٣١ - ١٣٨) .
- (٤١) جابري توكالغو : تجربة مشتركة لليونسكو واليونسيف في مجال التربية قبل المدرسة غير النظامية في شيلي . في اليونسكو : مستقبلات العدد (٥٦) ١٩٨٥ (ص من ٦٩٣ - ٧٠٠) .
- (٤٢) محمد عثمان السمان ، د الحلاوي ورياض الأطفال في منطقة مشروع الزعم بالسودان في دور الحلاوي في تنمية وتطوير المجتمعات المحلية ، د التعليم والتنمية في الوطن العربي ، د سلسلة دراسات ووثائق العدد (١٦) آب / أغسطس ١٩٨٥ . (ص من ١٣ - ٢٠) .
- (٤٣) شترنايك ، د احمد : تمهيد التعليم الابتدائي بواسطة التعليم غير النظامي في اليونسكو ، مستقبل التربية ، العدد الأول ١٩٨٣ ، تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة . (ص من ٦٣ - ٧٨) .
- (٤٤) لوك رايكنر وديروم : تأكل د تعليم أساسي متكامل من أجل التنمية الريفية في اليونسكو : د مستقبلات ، العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص من ٥٠٣ - ٥١٩) .
- Liveright A.A. and N. Hay-good., "The Exeter Papers," Boston, 1969 p. 9. (٤٥)
- (٤٦) منظور أحمد : التعليم غير النظامي والقضايا التربوية - المرحلة ، في اليونسكو ، د مستقبل التربية ، د انظر المرجع (١) في أعلاه للتفاصيل (ص من ٣٦ - ٤١) .

— Delker V. Paul, "The U.S. Community College Experience In Co-Ordinating School and Out - Of - School Education." in UNESCO: Reports Studies c. 102, Paris: 1983.

(٤٨) أحد النبل وكليات المجتمع الأردنية بوصفها نucleus من أنماط التعليم المستمر . في الجهاز العربي نحو الأولية والتعليم للكبار . التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار ، أعمال لدرا . أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار ، أبو ظبي : ١٣ - ١٧ يناير / كانون الثاني ١٩٨٥ . بلدان : ١٩٨٦ (ص ٢٦٩ - ٢٣٣) .

— "Polyvalent Adult Education Centers., Report of the Asian Regional Seminar on Polyvalent Adult Education Centers organised by Ministry of Education and Social Welfare, Bombay 20-27 September, 1971.

(٥٠) مائول فرانسوا شارو وغران كارلوس فريز اسمن د تعليم الكبار في الأندلس ، في د مستشفيات ، البولسكو ، الممد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ ، (ص ٣٣ - ٤٤٢) .

— UNESCO, "MOBRAL, The Brazilian Adult Literacy Experiment," Educational Studies and Documents, No. 15, 1975.

— UNESCO, "Functional Literacy in Mail. Training for Development," Educational Studies and Documents, No. 10, 1973

(٥٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الجهاز العربي نحو الأولية والتعليم للكبار ، علم تعليم الكبار ، الجزء الثاني ١٩٨٥ ، نتائج عربية في التنشيط للمجتمعات الريفية نحو الأولية ، إعداد حاشم أبو زيد الصافي (ص ٣١ - ٦٦) .

(٥٤) يوسف حياوي ، د الموارد البشرية والتعليم والتدريب والتنمية في الوطن العربي ، في جامعة الدول العربية : د شؤون عربية ، العدد (٩٩) آذار / مارس ١٩٨٧م - رجب ١٤٠٧ هـ . (ص ١١٧ - ١٣٤) .

(٥٥) سماد خليل اسمايل ، مطلب التنمية على مستوى التربية في الوطن العربي ، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ، بلدان : ١٩٧٥ / ٩ / ٧ - ٥ . (ص ٣١٩ - ٣٨٦) .

(٥٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي نحو الأولية والتعليم للكبار ، التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار : الأسس - المفاهيم الاستراتيجية ، أعمال لدرا أبو ظبي : ١٩٨٥ ، بلدان : ١٩٨٦ (ص ٢٢٧ - ٤٠٧) .

(٥٧) أنطونر جلبي ، التربية المستندة : فاعليها وتوجهاتها للتطبيق ، ترجمة : أنطونر عوي ، في التربية الجديدة ، العدد (٣٩) أيلول (سبتمبر) كانون الأول (ديسمبر) ١٩٨٦ . (ص ٧٩ - ٨٤) .

— Mackenzie N., et. al, "Open Learning System and Problems in Post Secondary Education," The UNESCO Press, Paris: 1975.

(٥٩) قريي دويل ، د دليل إدارية مؤسسات التعليم عن بعد ، ترجمة خليل إبراهيم حاش ، الجهاز العربي نحو الأولية والتعليم للكبار ، ١٩٨٧ .

(٦٠) حبيب حبيب ، التعليم عن بعد وإمكانية استحداثه في جامعة عربية مفتوحة ، في د تعليم الجبلين ، مجلة يصدرها الجهاز العربي نحو الأولية والتعليم للكبار ، العدد (٣٠) ديسمبر / كانون أول ١٩٨٦ ، (ص ٩ - ٣٥) .

(٦١) ماربيل كاهاريد ، شيل . تجربة في التعليم غير النظامي في بيئة ريفية ، البولسكو ، مستقبل التربية ، (نظر المرجع (١) إعلان لتضاميل) . (ص ٩١ - ١٠٥) .

(٦٢) الطاهر العربي د طرائق النتاج واستخدام المواد التعليمية لأغراض التعلم في المناطق الريفية ، التعليم والتنمية في الوطن العربي - سلسلة دراسات وثائق ، (١٤) كانون الأول / ديسمبر ١٩٨٥ ، مكتب البولسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

— Hawtridge David and John Robinson, "Organizing Educational Broadcasting," The UNESCO Press, Paris, 1972.

(٦٤) عبد الفتاح جلال وبسي نصار د استراتيجيات التعليم في مرحلة ما بعد هو الأولية ومواصلة التعليم في إطار التربية المستندة في جمهورية مصر العربية ، التعليم والتنمية في الوطن العربي ، سلسلة دراسات وثائق ، العدد (١٩) ، أكتوبر / تشرين الأول ١٩٨٦ ، مكتب البولسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

- (٦٥) منتدى الفكر العربي - عمان ، سلسلة المحاضرات العربية ، « إمكانات واستعدادات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية » ، إعداد محمد القدسي ، عمان : ١٩٨٦ .
- (٦٦) منتدى الفكر العربي وجامعة القدس للفتوحات سلسلة المحاضرات العربية ، « التعلم عن بعد » ملحق ، الجلسة الخامسة ، ٩ ديسمبر ١٩٨٦ .
- (٦٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « الجلسة العربية للفتوحات » ، بغداد : ١٩٨١ .
- (٦٨) مسارع حسن الرازي « دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي » للكتبة المصرية . صيدا - بيروت : ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .
- (٦٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار « نموذجه غير دراسة طرق ووسائل فتح الفترات بين التعليم العام وتعليم الكبار » الرياض : ٥ - ٩ وجبة ١٤٠١هـ (٩ - ١٣ / ٥ / ١٩٨١ م) .
- (٧٠) لاي هيتندن « تعليم العمال في الصين » اليونسكو : « مستقبليات » العدد (٥٥) ، باريس : ١٩٨٥ (ص ص : ٢٢ - ٤٢٢) .



شخصيات وآراء

١ - السمات الأساسية في شخصية الإمام ابن باديس

لم يكن من عزمي التاريخ للإمام عبد الحميد بن باديس ، لاني اعتقد أنه ما من أحد يجهل تاريخ حياته وأثره في نهضة الجزائر الكبرى التي هي مفتخرة الشعوب في القرن العشرين ، لما بكل فيها من تضحيات بشرية هائلة هي أدخلت في باب الأساطير لولا أنها قبلت على مشهد من المعاصرين - أقول لما لم يكن من عزمي أن أؤرخ لحياة الشيخ ابن باديس فلربما - رأيت أن أوسم الصورة التي انطبعت في ذهني للسمات الواضحة في شخصية هذا الإمام حسيا أداني إليه فهمي لما قرأت له وسمعت عنه من بعض تلاميذه . وإذا جاز لي أن أوجز هذه الصفات النادرة في تعبير مركز قلت أن الشيخ ابن باديس هو السهل الممتنع . ذلك أن صفاته تتدرج من التواضع والرفق بالناس والتسامح معهم والتأقلا لهم والاعتماد على الحقائق إلى الصرامة في الحق والشجاعة التي لا تقف عند حد . هذا إلى ذكاء مفرط وتوفيق من الله جعله قادرا على توجيه الأمة الجزائرية إلى النصر في أناة وحزم .

الإمام عبد الحميد بن باديس ومنهجه في الإصلاح

محمود قاسم

أ - تساهبه ورفقة بالخلق وتقول :

تبتلى هذه الصفات مجتمعة في مواطن عدة . فهو لا يسلك مسلك العلماء شديدي التزم الذين يفرسون اليأس في النفوس لأنهم يظنون أن إصلاح النفوس لا يكون إلا بالزجر والولم والاغلاظ في القول . بل نراه يأسر القلوب بتواضعه ومودته فقل أنه كان يعامل تلاميذه كأبناء ، وإنه كان يؤدعهم فردا عند سفرهم

• صاحب هذا المقال هو المرحوم محمود قاسم أستاذ الفلسفة الإسلامية وصيد كلية دار العلوم بـسجاء ، الذي وافته المنية في ٢٩ أغسطس ١٩٧٣ عن عمر يناهز الثمانين . في عام ١٩٦٦ زار الدكتور محمود قاسم الجزائر بدعوة من جامعة الجزائر لإلقاء سلسلة من المحاضرات العامة حول : « منابع الإصلاح من الشرق منذ أواخر القرن التاسع عشر حتى عصر النهضة » . وهذا المقال المنشور هنا لأول مرة بأهواز عن نص المحاضرة التي أقيمت حيثت حول « منبع بن باديس في الإصلاح » ، وقد نشط الدكتور / ربيع حمارة مشكورا بمراجعة النص وإعداده للنشر .

وليس التفاؤل وفقا على الأفراد بل على الجماعات .
 فالشيخ ابن باديس يقوى أمل مواطنيه الذين استجابوا
 لدعوته بالرجوع إلى الكتاب والسنة والتسليط بعقائدهم
 وأخلاقهم الإسلامية فيقول في تفسير قوله تعالى : « إن
 الله يدافع عن الذين آمنوا » ، إن الله لا يجيب كل خوان
 كفسور « هذا من الله تعالى خبر حق ووعد صديق
 للمؤمنين بأن يرد عنهم كيد أعدائهم ويبطل مكبرهم
 ويكف شرهم وإن عظم منهم وكثر » ، وإن هذا منه لهم
 متكرر متجدد . . (٣) . ثم هو يؤكد ذلك في موطن
 آخر عندما يصرح بأن الإيمان بالله والتوكل بسببه هو
 « السلاح الوحيد لجالة الجزائر ولا تيهضي بهذا العلاج
 العظيم » ، إلا إذا قمنا متعاونين أفرادا وجماعات فجعل
 كل واحد ذلك نصب عينيه ، وبدأ به في نفسه ثم فيمن
 إليه ، ثم فيمن يليه من عشيرته وقومه ثم جميع ملته .
 فمن جعل هذا من هم وأعطاه ما قدر عليه من سعيه كان
 خليقا أن يصلي إلى غايته أو يقرب منها « (٤) وهو أكثر
 صراحة من ذلك عندما يخبرهم بأن الشعوب الإسلامية
 أخذت في علاج أدوائها « وإن ذلك وإن كان يسلو اليوم
 قليلا ، لكنه بما مجموعه من عناية الله وما يسأل في فيه من
 جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيرا » (٥) .

ب - رجاء في الله وفرار إليه :

وليس التفاؤل عنه نوعا من الآمال الساذجة أو تمثيل
 المحال ، بل أساسه عمل وقوامه رجاء في الله ، إذ من ذا
 الذي لم يجد نفحات الرحمت في أكثر الأوقات في أخرج
 الساعات . . لكن الشيخ ابن باديس لا يتعجل رحمة الله

إلى قراهم أو يلاذهم . كما نجده يأخذ بيد المذنبين يرفق
 يدعهم إلى التوبة بإصلاح نفوسهم ، ويستحثهم على
 العودة إلى الله عندما يبين لهم أن جهاد النفس هو أعظم
 الجهاد وأن الله يقبل توبة العاصين لأنه كثير المغفرة .
 وقل أن نهجد أحدا يشبهه في رقة بإخوانه المسلمين فهو
 يقول لهم « إن كثرة الرجوع إلى الله يقابلها كثرة المغفرة
 منه . فلا يفتأ العبد راجعا راجيا المغفرة ولا تفقده كثرة
 ما يذنب عن تجديد الرجوع » . وهو يفتح باب الأمل
 أمام المذنبين عندما يؤكد لهم وجوب التوبة معها عظمت
 الذنوب « فقد كان عباده يذنبون ويتوبون إليه ويفر لهم
 ولا يزالون كذلك ولا يزال تبارك وتعالى لهم غفورا
 (١) ، إن التوبة هي طريق إصلاح النفوس لأنها تحول
 دون استمرار المعصية بدافع القنوط من رحمة الله .

والإمام ابن باديس لا يريد أن يقطع طريق العودة
 على أحد ، فإنه يهني عن محاولة إذلال الخصم ووصفه
 بالكفر أو بأنه من أهل النار ، بل من الأفضل أن تعرض
 عليه البراهين على بطلان الكفر وسوء عاقبته . ومن
 حسن السياسة إلا يستخدم أسلوب التفرغ الذي يفر
 الناس من الوعد . فليس ثمة نفع في أن يقال لمرتكب
 الكبيرة أنه فاسق بل الأولى أن يبين له قبح الكبيرة
 وضررها . ثم هو يبتئ التفاؤل في نفوس العاصين مع
 تحذير المؤمنين من العجب والغرور . فلربما كانت عاقبة
 من هو من أهل الكفر إلى الخير والكمال ، وربما يتقلب
 شخص من أهل الإيمان على عقبه في هاوية الويل
 (٢) . .

(١) - تفسير ابن باديس ص ١٠٠

(٢) - التفسير ص ١٥٠ - ١٥١

(٣) - التفسير ص ٤٥٠ - ٤٥١

(٤) - التفسير ص ١٦٤

(٥) - التفسير ص ١٦٥

وتحملت في سبيل ذلك كل ما تسببت لها فيه الفشة الأخرى ومن تولته وهربت إليه - إذا رأينا هاتين الطائفتين عرفنا منها يقينا الفارة من الله والفارة إليه ، كنا ، إن كنا مؤمنين ، مع من فر إلى الله^(٦) .

وقد طبق ابن باديس هذا البدأ على نفسه أول ما طبق لأنه فر إلى الله يستلهمه العون على إيقاد الجزائر التي حطم الاستعمار شخصيتها ثم فتح أبوابها للمبشرين ، ولم يضر إلى غيره . فمضى يث الروح الإسلامية في نفوس أبنائها لتحضنها أمام هذا الغزو الجديد . وقد كان الإمام مثالا أعلى للاستاذ الذي يريد تربية شعب بأسره فكان يقضي نهاره وشطرا من ليله للتدريس دون انقطاع اللهم إلا ساعة يخصصها للغذاء ثم يستمر في دروسه ولا ينهيا إلا بمجالس التذكير بعد صلاة العشاء . وكان يبدأ نهاره بتدريس النحو واللغة للصغار ويختتم دروسه بتفسير القرآن لجموع كبيرة من الكبار والصغار . وحسبنا أملم فلان لا أعرب أحدا من العلماء قدر له أن يخصص حياته للتدريس على النحو الذي فعل الشيخ ابن باديس ثم هو إلى جانب ذلك يعلم أبناء الجزائر وشيوخها احتسابا لوجه الله . فلن بضمهم أنه يتقاضى مرتبا كسائر الموظفين . وقد أشار إلى هذا الظن إشارة لطيفة جادة ومزحة فقال : « مضت عشرون سنة والناس يشكرون للحكومة تعويلها مدرسا يقضي صحابة نهاره وشطرا من ليله في خدمة العلم اللدني واللساني ونشرة ، ظنا منهم أنني أتقاضى مرتبا كسائر الموظفين ، وأنا لم أرأ الحكومة فلسا واحدا والفضل لله ، وماكنت إلا مدرسا متطوعا مكتفيا بالإذن في في التعليم ذاكرا للناس عن الحكومة في المناسبات بالجميل^(٧) » . ويسخر الشيخ عبد الحميد ابن باديس

التي سنأتي . وقد زاد إيمانه باقتراب ساعة الخلاص من المحنة ، فقال في اجتماع عام : « أما بعد فمرحبا بأبناء الجزائر وأفلاذ أكبادها مرحبا بورقة مجدها الخالد وجماعة مجدها الطارف وبنات مجدها الآلى الذى تتخط به أحشاء الأيام^(٨) » ، ولم يكن ابن باديس إلا صادق الحديث ، فإن هذا التفاؤل الذى يبعثه في النفوس يستطيع أى إنسان أن يلهمه في هذه الطفرة العجيبة التى حدثت ما بين سنة ١٩٣٣ و ١٩٤٨ ، أى عندما ينتقل مثلام من قراءة جريدة الصراط إلى جريدة البصائر ، إذ يجد أن التهاب الشعور وعظيم الثقة بالله وبالنفس قد بلغت حدا يبشر بثورة عاجلة ، قد تساءلت كيف خفي هذا التطور على الاستعمار مع كثرة عيوبه ، فليل لأجم كانوا في غفلة . عن أثر الروح الإسلامية في إحياء النفوس المهامدة . ومهما يكن من شيء ، فلما نحمد الله أن خص عليهم ذلك ، بل نستطيع القول بأن سريان الأمل في النفوس كان أسرع من معدل تطور عقلية المستعمر . وهكذا وجد الاستعمار أمامه موجة من الشعور لأعهد له بها .

وكان الشيخ ابن باديس يعلم حق العلم أن التفاؤل لا يثمر إلا إذا كان يرتكز إلى دعامة دينية هي الاعتماد على الله لا على المخلوق . وقد أشار في أثناء مقاومة الرجعية الطرقية له إلى أن النجاح لن يكون إلا في جانب هؤلاء الذين انهموا إلى الله خالصين له الدين لا إلى المستعمر . لأننا « إذا رأينا طائفتين من المؤمنين تنازعتا فالنتجات إحداهما إلى السلطان تستفيشه ، وتستعين به . . فأغاثها وانتصر لها وأمدحها وقربها وأدناها وأما الأخرى فلم تستغث إلا بالله ولم تنتصر إلا به ولم تعتمد إلا عليه ولم تعمل إلا فيما يرضيه من نشر هداية الإسلام

(٦) التبصير من ٤٦٧ - ٤٦٨

(٧) جريدة الصراط العدد السابع ١١ وجب ١٣٥٢ الموافق ٣ أكتوبر سنة ١٩٣٢ .

(٨) الصراط العدد الأول ٢١ جمادى الأولى سنة ١٣٥٢ - ١٩٣٣/١/١١

د - صرامته في الحق :

ولاشك أن تلاميذه ورفاقه أعرف الناس بمثل هذا الخلق عند ابن باديس لكنني رأيتُه خلال كتاباته في مواقف عديدة ، أذكر منها مثاليْن أحدهما كان في معرض الرد على أحد النواب الموالين للحكومة ، وكان قد زعم أن الحكومة الفرنسية هي صاحبة فضل على جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، لأنها تساعدها بالمال . فبدأ ابن باديس يصف هذا الرجل بأنه رضى لنفسه أن يكون أداة هدم للمستعمر ويوق شر وفساد في مجلس رسمي . ثم يعجب كيف زعم هذا النائب أن جمعية العلماء مسئولة عن الفتن والقتال في البلاد ، ولذا يصفه الإمام بالكلب ، ويحتاج لذلك بالهدوء وعدم وجود صدام بين الحكومة وبين قوة أخرى « بل الموجود في الوطن حركة هادئة عامة نحرم وعدت به فرنسا الجزائريين من حقوق تعطي لهم » ، وهذا لون جديد من الجهاد السهل الممتنع الذي يباشره ابن باديس في وقت ما كان أحدُ يجرؤ أن يقول أن للمواطنين الجزائريين حقوقا يطالب بها ، لكن الإمام يقول مالا يجرؤ أحد على قوله وبأسلوب يشبه خورير الماء الهاديء المستمر الذي ينخر في الصخر ويدفع الجزائريين إلى التمسك بحقوقهم . ثم هو يشكك في نوايا فرنسا فيتحدث عن سكوت الجزائريين وانتظارهم لوعود كاذبة . فيقول : « اعتصموا بالانتظار الذي تعودوه من أمد طويل فهم ساكتون منتظرون والله أعلم بما سيكون » .

ثم ينتقل من هذا السهل الصارم المتنع في آن واحد إلى الصارم حقا ليحطم أعوان المستعمر فيصف النائب بأنه كذب مرة أخرى عندما زعم أن الحكومة ساعدت الجمعية ورخصت لها ، ثم يكذب هو ومن يدعوه إلى التحرش بالجمعية فيقول : « والحكومة ما عرفت لها

سخرية عذبة من الحكومة الفرنسية التي استغلت تضحيته بوقته من أجل التعليم لتتخذ ذلك دعاية لنفسها من أنها لا تحرم التعليم الديني . » فقد مضت عشرون سنة ، كما يقول ابن باديس ، والسواح الأجانب يأتون للجامع الأخضر يشهدون حلقات العلم ووفرة الطلاب ، فيهدون ذلك عناية الحكومة بالمساجد الإسلامية وتركها حرية التعليم للمسلمين » .

ج - خلق العفو :

إلى جانب هذه التضحية عن طيب خاطر ، مع ضعف بنته ، تلك التضحية التي ينوء بها أسلم الناس جسدا ، وإلى عدها ابن باديس فضلا من الله ، فإننا نجد لديه خلقا إسلاميا أصيلا وهو العفو فإن خصومه من الطرقيين ، وربما كان من ورائهم عركو الطرقية ، دبروا له أمرا ، فأفسد الله تدبيرهم ، عندما فشلت محاولة اغتيال ابن باديس . ولم ير الإمام أن يتقم لنفسه بل عفا عن هذا الذي أرسل لاغتiale .

وحق الآن لم نر إلا الجانب السهل في شخصية ابن باديس ، وأظن أن لنا أن نعرض للجانب الصارم المتنع ، بل لنا أن نقول إن طابع الصرامة والامتناع هو الغالب حتى في جانبه السهل لأنه كان في الحق ، صارما ومجتنعا في تسامحه وسهولته ، بمعنى أنه قل أن يدانيه أحد في التسامح والرفق بالناس والتضحية من أجلهم . وأما الجانب الصارم المتنع قلبا وقلبا فيتجلى في شدته العنيفة في الحق وتشجاعته النادرة وما كان لأحد من معاصريه أن يدانيه في هذين الأمرين من قريب أو بعيد ، لأنه كان في الحق أكثرهم قرارا إلى الله وثقة في تأييده .

القصيد عندما يطلبون إلى ابن باديس وأصحابه ألا يشتغلوا بالسياسة . فهذا هو الدليل على أن الصلح خدعة بل مكيدة ، إذ ليس هذا الشرط إلا نوعا من تحريض المستعمرين وإغرائهم ببدعة الإصلاح الديني^(٩) .

وفيما بعد جاءت دعوة إلى الصلح من أحد علماء الأزهر ومن بعض طلبته ، يرجون جمعية العلماء بالجزائر . أن تضع حدا لهذه الفقرة ، فبين لهم ابن باديس أن الصلح ، وإن كان خيرا ، إلا أنه لا سبيل إليه مع أصحاب الطرق . وقد عير عن ذلك بقوله : « إننا نعلن لإخواننا أننا على رجاء اليأس من خصوم تضع معهم حكمة لقمان ، ولا يجدي معهم حلم معاوية ، ولا يرضيهم عدل ابن الخطاب ولا ناسح صلاح الدين ، وليس لنزاعهم معنا غاية غير أفواها ، وكسر أفلامنا ثم إلقاء راحتنا إن أصعبهم المقادير عن إزهاق أرواحنا . وليس إلى هذه الغاية غير وسيلتين أحدهما الوشاية بنا إلى الحكومة بأننا وطنيون ضد الاستعمار وأننا نعمل للجامعة الإسلامية ، وأنا . . وأنا ، وثانيهما الاختلاق علينا مع الأمة بأننا ندعى الاجتهاد وأنا نستخف بأمتنا في الدين وأنا ننكر الولاية والكرامة وأنا . . وأنا وقد فطنت الأمة إلى مكروهم وكيدهم . ولعل الحكومة لا تستمر على مجاراتهم » .

فأي صرامة في الحق مثل هذه الصرامة التي تبني لعبد الحميد بن باديس في الوقت نفسه بأن ينهم الحكومة الفرنسية بالجزائر بأنها تحرض الصوفية لواء الحركة الإصلاحية الدينية ، وذلك كله في أسلوب قرفاق ، يضع كل إنسان في موضعه بصراحة وبدقه ولكن دون عنف في التعبير يؤخذ عليه صاحب .

الجمعية مساعدة خاصة لا أولا ولا آخرأ . أي مساعدة شاهدها من الحكومة وقد أقرت قرار « بريقى » الذي يمنع رجال الجمعية من وعظ العامة وإرشادهم في المساجد ، وأي مساعدة والحكومة قد أغلقت مكاتب أي مدارس ابتدائية وامتنعت من الترخيص في مكاتب أخرى لمجرد انتساب المعلمين أو الطلابيين للتعليم للجمعية^(١٠) ، ثم بعد كل هذه اللطمات المتتالية لكل من الناب والجمهورية يتجج عبد الحميد بن باديس بالقانون الفرنسي إفسالاً في تسفيه مسلك الحكومة الفرنسية للجزائر .

وأما المثال الثاني فهو موقفه الصارم من دعوة الصلح بين جمعية العلماء وبين الطريقة عندما تقدم أحد الوسطاء بشروط الصلح فقال ابن باديس كيف يعقل أن يقيد صلح مع جماعة تطلب إليه أن يحلل حراما ويحرم حلالا ، ثم هو صلح مشروط بشروط تتلخص في أن الطرق الصوفية تطلب على لسان الوسيط إلى جمعية العلماء أن تقر البدع والمكورات ، في سبى عابدين مثلا ، وتسكت عنها وأن تثبت الضلال ، وأن تحرم استخدام النظر العقل والاستدلال . إن هذه الشروط هي في ذاتها هدم للصلح لا شرط فيه ، لأن قبولها معناه أن تحمل جمعية العلماء نفسها . ثم يجسم ابن باديس الأمر مع دعاة الصلح بأن يطلب إليهم أن يعرضوا هذه الشروط على حكم لا يميل مع الهدى ، هو الكتاب والسنة ، إذ أنها المعيار الحق ، ثم يتساءل : وفيهم هذه الشروط التي تتناقض مع الشرع ، وكان من الأولى أن يطلب أهل الوساطة إلى الطرق الصوفية ، أن يحذروا إلى الكتاب والسنة فيهجروا البدع . . . غير أن الأمر أعمق من هذا فإن الشرط الأخير الذي تقدم به الوسطاء هو بيت

(٩) السنة المحمدية العدد الثامن ٤ صفر ١٣٥٢

(١٠) أنظر صحيفة السراطا العدد الخامس عشر بتاريخ ٩ ذي الحجة سنة ١٩٥٢ ، ٢٧ نوفمبر سنة ١٩٥٣

هـ - الشجاعة العقلية النادرة :

ولم تكن تلك الصرامة التي رأيناها منذ قليل إلا مقدمة لموقف يعجب المرء اليوم كيف لزم منه الوالي العام للجزائر مسلك الصمت في أواخر سنة ١٩٣٣ ، رغم الجسارة البالغة في النقد الذي وجهه إليه ابن باديس وتعرضه الواضح بأنه ليس من شأن الوالي أن يتخذ نفسه حكما على إيمان المسلمين أو عدم إيمانهم . وبيان الأمر في هذا الموقف أن الوالي العام للجزائر كان قد صرح لمراسل جريدة البنى باريزيان (Le petit parisien) بحدث عن الحوادث الدينية في الجزائر ، فقال أنها ترجع إلى أسباب سياسية وليس لأصحابها عقيدة راسخة ، بل إن فريقا منهم لا ديني وأكثرهم لا يؤدون شعائر دينهم ، وأن هؤلاء النواب استطاعوا أن يصدروا العلماء عن أعمالهم ، وأغلب هؤلاء العلماء من خريجي الأزهر لاتدرسون مبادئ الإسلام وتعاليمه قط^(١١) ثم أعقب ذلك أن عطلت بعض الصحف كالشريعة والسنة .

فقامت جمعية العلماء بإصدار بيان وتذكير إلى الأمة الإسلامية الجزائرية تؤكد فيه أنها قامت لأغراض دينية . وكان عبد الحميد بن باديس أشار عليها أن تكثفي هذا البيان حتى لا تتعرض لعسف الوالي . أما هو فقد التزم على أن يتكفل بالوالي وحده ، إذ يؤثر من الشيوخ ابن باديس أنه قال لزملائه في أحاديثه الخاصة بشأن التدريس بالمعهد الديني « إن استكفيكم في كل أمر يتعلق بالكلية إلا الإستعمار فانا أكفيكموه فخلوا ببقي وبيته » . وهكذا فعل بعد أن صدرت عدة أعداد أخرى من جريدة الصراط . فقد جاء رد الإمام ابن باديس مثالا أعلى في الثقة بالله وبالنفس ، إذ أخذ ينقد

أقوال الوالي العام بجسارة صارمة في العدد الخامس عشر من جريدة الصراط وذلك بتاريخ ٨ رمضان ١٣٥٢ الموافق ١٩٣٣/١٢/٢٤ فبدأ يرد على الوالي الذي نسب الحوادث الدينية إلى أسباب سياسية ، ولم يكن ردا ابن باديس في حقيقة أمره إلا وصفا للوالي بالكذب . أي أنه يقول له أن سبب الحوادث هو تدخل الإدارة الفرنسية في الشؤون الدينية تدخلًا مخالفًا للدين نفسه ولللقانون الفرنسي أيضا ، لأن الجمهورية الفرنسية علمانية . ثم أخذ يدافع عن نواب الجزائر الذين أراد الوالي أن يغمزهم في دينهم ، فوصفهم الإمام بأنهم أدوا واجبههم وليس عملهم هذا استغلالا سياسيا لسوق من المواقف . وكيف للوالي العام أن يرميهم بعدم الإيمان وما شأن ألوف الجزائريين المسلمين ممن لم يرمهم الوالي بعدم الإيمان .

ثم يترفع ابن باديس عن أن يناقش الوالي العام في عقيدة هؤلاء النواب ، لأنهم قبل كل شيء « مسلمون يعيشون عيشة المسلمين ويحملون شعارهم ويأملون لآلامهم ويحملون عبء القوانين الاستثنائية مثلهم » . ثم نراه يعجب للوالي كيف لم يدرك أن العقيدة الدينية تدفع صاحبها إلى الثورة للدفاع عنها . فأولئك النواب وإن لم يقوموا بجميع ما تقتضيه العقيدة ، نزولا عند قول جنابه ، فإنهم ما اندفعوا زيادة على القيام بالواجب ، للعمل إلا بها .

ثم يناقش الوالي العام فيما ادعاه من صد النواب للعلماء عن عملهم الطبيعي فينبه أنه هو الذي يصد ، لأن الإدارة الفرنسية أوصدت المساجد في وجه وعظ العلماء وارشادهم ، وأغلقت كتبيرا من المكتاتب الابتدائية (المدارس) ، وأمسكت عن إعطاء الرخص

(١١) الطبري ص ٢٢٠ عند تسريه لقوله تعالى : « وجعلناهمكم لبعض لفتة وكان ربك بصيرا »

المساجد الخاصة ، فيقول له الإمام ابن باديس أن المساجد الخاصة هذه لا تكفي عموم الناس . وإذا نتجته الواضحة هي أن منع العلماء من المساجد العامة هو في التحليل الأخير بمثابة منعهم من القيام بمهمتهم الدينية على أتم وجوهاً لمنع الذي لا يخففه وجه من وجوه الاعتذار ، فالوأي هو إذن الذي يصد العلماء المسلمين عن القيام بعملهم وواجبهم ثم يثمن ابن باديس رده الجريء بهذه العبارة الصارمة الساخرة التي يتردد في أسلوبها السهل الممتنع الوعيد بتحقيق العدالة والخير للجميع . . أي للجزائريين فيقول :

« هذا وإننا ، مع كل احترامنا لجنابه ، ما نزال نكسر احتجاجنا على تمننا من المساجد ، وكل ما نرى به من غير تبصر ، غير يائسين من اتيان يوم تتحل في العدالة لجمعية دينية علمية تهذيبية تعمل لخير الجميع » .

وقد أراد الإمام ابن باديس أن يبين لنا مظاهر التدهور في المجتمع وأسبابه في الوقت الذي كان يعالج هذا التدهور بالفعل .

.. مظاهر التدهور في المجتمع الإسلامي الجزائري :

يصف لنا الشيخ عبد الحميد بن باديس ما رآه من حالة مسلمي الجزائر وما وصلت إليه هذه الحالة من التدهور في الثلث الأول من القرن الحالي . وقد تجل هذا التدهور حسباً رأى ، في مظاهر التدين في الشاحبة الاجتماعية التي تتصل ببيعة الناس من حيث العمل والكسب والثقافة والمستوى الاقتصادي . فالتأني كل الغنى للمستعمرين والفقير والبؤس للجزائريين أصحاب البلاد الحقيقيين . لذا نجده يؤكد بصراحة « أننا نأني بما يبرأ منه الإسلام ونصرح بأنه صحيحه » . هذا في

لفتح المكاتب (المدارس) . أما السياميون الذين اتهمهم الوالي فيما حاولوا المزج بالعلماء إلى مجال السياسة وما كان للعلماء أن يزجوا بأنفسهم في هذا المجال ، وهنا يكاد يكشف ابن باديس عن خطته لتحرير الجزائر ، وذلك لشدة لفته بأنها ستحرر لا محالة في المستقبل فيقول أن العلماء وضحموا خبطة التعليم السديني عن علم وعقيدة ، وتمسكوا بما هو مناسب لفطرتهم . فهم يريدون خدمة العلم والدين ولو أردنا أن ندخل الميدان السياسي لدخلناه جهراً ، ولضربنا فيه المثل بما عرف عنا من ثباتنا وتضحيتنا ، ولقدنا الأمة كلها للمطالبة بحقوقها ، وكان أسهل شيء علينا أن نسير على ما نرسمه لها . فإن ما نعلمه ولا يخفى على غيرنا ، أن القائد الذي يقول للأمة إنك مظلومة في حقوقك ، وأنا أريد إصالحها إليك ، يجد منها ما لا يجده من يقول لها أنك ضالة عن أصول دينك ، وأني أريد هدايتك . فذلك بتبليتها كلها ، وهذا ببقاومه معظمها أو شطرها ، وهذا كله نعلمه وكلنا اخترنا ما اخترنا لما ذكرنا وبيننا » .

وبعد ذلك ينتقل ابن باديس إلى تكذيب الوالي الذي غمز العلماء بأنهم تعلموا بالأزهر ، فيقول له أنه ليس بصحيح أولاً أنهم تعلموا في مساجد الأزهر ، ثم يعرض برجل تعلم في الأزهر وانقلب يخطي بكل الرضا لدى المستعمر . فالمسألة مختلفة جداً ، إنها مسألة تفكير وجمود ، ونهضة أو موت ، وليست مسألة القاهرة ولا غيرها . وهنا ينتقل ابن باديس إلى الدفاع عن التعليم في مساجد القاهرة ، ويكسب ما ذهب إليه الوالي مرة ثالثة .

وأخيراً نجده يكشف عن تعامل الوالي العام عندما أراد التخفيف من شدة هجومه على النواب المسلمين وعلمائهم فقال أنه لا يحرم العلماء إلا من دخول المساجد التي تخضع في ميزانيتها للدولة ، وأنه لم يمنعهم من

الناحية الدينية . أما في الناحية الاجتماعية فإننا نراها في حالة من الجهل والفقر والتفوق والذل والاستعباد يرى لها الجسار (١٢) ومن ثم فليس ثمة ما يدعو إلى العجب حقيقة من ينفر الغربيون من الإسلام ويسخروا منه - على حد قوله ، إلا من نظر منهم بعين العلم والإنصاف فإنه يعرف أن ما نحن عليه هو ضد الإسلام فكنا فتنة عظيمة عليهم وحجاباً كثيفاً لهم عن الإسلام . فكنا ويا للأسف فتنة للقوم الظالمين .

وشبه بهذا القول ما ذكر من أن حكومة اليابان بعثت إلى خليفة المسلمين في تركيا في أواخر القرن الماضي تطلب إليه أن يرسل إلى اليابان من يطلع أهلها على الدين الإسلامي تمهيداً لاعتناقه ، فأشار عليه جمال الدين الأفغاني أن يرسل إلى الامبراطور بهدية ثمينة وأن يستعمله بعض الوقت . ثم نصح الأفغاني الخليفة بأن يعد لهذه المهمة الكبرى شباباً يعرفون الإسلام معرفة صحيحة حتى يستطيعوا إقناع اليابانيين بالدخول في الإسلام ، بدلاً من أن يرسل إليهم نفراً من هؤلاء الذين غلب عليهم التصوف الخادع من العلماء إذ يوشك هذا الصنف من العلماء أن ينفر اليابانيين من هذا الدين دون رجعة ...

أما الإمام ابن باديس فإنه لا يكتف حزنه عندما يرى كيف تدهور المسلمون في وطنه بسبب الجهل وسوء فهمهم لدينهم ، بينما يرون أهل الباطل يعيشون إلى جانبهم وفي بلاد الغرب حياة عز وسيادة وتقدم علمي وعمراني ، بينما تنزع المسلمون بالاندفاع في تقليدهم في كل شيء حتى معابيثهم ومفاسدهم ، أو في قسور الحضارة ، مع ازدياد كل عزيز لديهم إلا من نظر بعين

العلم فعرف أن كل ما عندهم من خير هو علمنا في ديننا وتاريخنا ، وإن ذلك هو الذي تقلموا وساروا به ، وإن ما عندهم من شر هو شر على حقيقته ، وإن ضرره فيهم هو ضرره وأنه لا يجوز أن يتابعوا عليه ، فكانوا فتنة لنا ، كما كنا فتنة لهم .

- أسباب التدهور .

وقد فطن ابن باديس إلى السبب الجوهري في تدهور المسلمين بصفة عامة ، والجزائريين المعاصرين له والذين يبعثهم أمرهم بصفة خاصة . ويتلخص هذا السبب في النظام الاستبدادي إسلامياً كان أم غير إسلامي ، فتدهور أحوال المسلمين في جميع مظاهر الحياة وال عمران أساسه الاستبداد . والحق أنه لا يحصل الشعب المستبد به هذه المسؤولية كلها . فإنها ترجع في المقام الأول إلى استبداد الملوك والقادة ، ثم ترجع تباعاً لذلك إلى ضعف الروح الدينية لدى الجميع ملوكاً ورعايا ، وهنا يبرز الشيخ عبد الحميد ابن باديس مسؤولية رجال الدين عن آثروا السكوت لسبب أو لآخر ، وقصروا في القيام بواجبهم الذي كان يقضي عليهم أن يقاوموا المستبدين ويعلموا الجاهلين بيبس روح الإسلام السامي في نفوسهم . .

وهو يؤاخذهم على تقصيرهم ، عن تجرية وعلم ، لأن مقاومة عالم واحد تأتي بكل عجيب في تطهير النفوس كمقدمة ضرورة لكل إصلاح جدي . وهذا هو ما تعتقد أن ابن باديس يبرهن

عليه برونه كافية ولموسة بأسلوبه السهل الممتنع ، دون أن يأخذ بغيره بما عقد العزم عليه ، ولما وثق بتحقيقه بفضل من الله . فربنا أن يدعو المسلمين إلى

جائر» (١٤) فإنه إذا جار السلطان - وهو من له السلطان في تدبير الأمة والتصرف في شئونها - فسد كل شيء ، وفسدت القلوب والعقول والأخلاق والأعمال والأحوال ، وانحطت الأمة في دينها ودنياها إلى أحط الدرجات ولحقها من جرائه كل شر وبلاء وهلاك . ثم يتفاوت ذلك الفساد بحسب ذلك الجور في قدره وسعته ومدة بقائه .

ومع ذلك فإن تسلمي الإمام عن الواقع الجزائري لا يتعد به عنه كثيرا ، إذ نراه سرعانا ما يهبط من التعميم في حديثه عن المستبد الظالم الذي يفسد كل شيء حتى العلماء ، الذي يتدرج بسببه الفساد في درجات الوظائف العامة حتى أدناها ، إذ أن دولة الاستبداد هي دولة الأوغاد ، على حد تعبير عبدالرحمن الكواكبي - نقول أنه سرعانا ما يعود ليلمس الواقع الجزائري عندما يقرر لنا أن هذا الفساد العظيم الذي عم بلاد المسلمين بسبب استبداد ملوكهم ليس شيئا يقارن بالفساد الذي ينخر في كيان الأمة المسلمة وإذا لم يرها من لم يكن في جنسها ولا دينها في شيء . . . أليس ابن باديس صريحا هنا الصراحة كلها ، لكنها الصراحة التي تتناسب في رفق وصدق لا سبيل إلى إنكاره ؟ ومع ذلك فإنه يبعث الأمل والحجل في النفوس الراكدة . .

أما الحجل فما وصلت إليه من استخداه للباطل وأعوانه ، وهو يضع هذا التريخ بين فقرتين من كلامه عن أعظم الفتنة ، إذ تجده يعود مرة أخرى إلى قول الإمام جعفر الصادق ، فيقول : « إن أعظم ما لحق الأمم الإسلامية من الشر والهلاك كله جاءنا على يد

مقاومة الاستبداد ويحتمل أن ينفتحوا مثله في روح المسلمين » روح الاجتماع الشوري في كل ما يهمهم من أمر دينهم ودنياهم حتى لا يستبد بهم مستبد » . (١٥) .

وهذه المقاومة التي يدعو إليها هي تلك التي نهض بها هو وجماعته من أصحابه ، ومن رأى أن ينتمي إليه ، ومن أراد استغلال حركته كالحزب الشيوعي . فقاموا إلى جانبه بعضهم عن إخلاص وبعضهم للإفادة من الحركة الإصلاحية بطريقة أو بأخرى وهذا أمر مشاهد في كل حركة إصلاحية ، وتلك هي طبيعة البشرية في كل عصر ، كما يكشف لنا تاريخ المجتمعات أيا كانت اتجاهاتها وبواطنها وأهدافها . معها يكن من أمر ، وعمل الرجم من هؤلاء الموقنين والخاذلين له ولفكرته فإنه قاد جمعية العلماء المسلمين بمهارة بالغة في أشد الأوقات حرجا ، إلى تحقيق الهدف الذي حددته بينه وبين نفسه وهو الهدف الذي عازنه على تحقيقه المخلصون من أصحابه عن علم أو من إخلاص فقط . وكأنه كان يجلس بالعيب أو بصور الواقع عندما يتكلم عن تلك التجربة التي ستكشف أو كشفت بالفعل « عن الخافذ لهم ممن يتنسب إليهم فينبذ ويطرح ويستخفى عند الله وبالؤمنين » (١٦) .

ثم يعلو الشيخ ابن باديس عن الواقع الجزائري الذي رسمه لنا بوضوح يعرفه حق المعرفة من عاصره وأسهم معه عن إخلاص ، وهم الكثرة ، أو عين غير إخلاص وهم القلة من الأمة - نقول أنه يعلو عن هذا الواقع الجزائري ليبين لنا : « أن أعظم الفتنة فيما يرى هو ما قاله الإمام جعفر الصادق : أن يسلط عليهم سلطان

(١٣) (التفسير ص ٤٧٩)

(١٤) هو يلزم هنا إلى المستعمر .

(١٥) (التفسير صفحة ٥٢)

السلطين الجائرين منها ومن غيرها . وهذا ما يشهد به ما فيها وحاضرها . فإنا أصدق كلمة جعفر الصادق . وما أعمق نظره فيها . ونقول نحن ما أعظم مهارة الشيخ ابن باديس في التعريض بدولة الباطل .

أما الأمل الذي يبعث في تلك النفوس الخائرة فهو أنه يؤكد لمواطنيه أن العودة إلى الإيمان والصدق والشكر . وقد شهد التاريخ بذلك من الله لهم ، فلما خاتروا وكفروا تركهم ومكن منهم . ولكنه برحمته وعدله لم ينس لهم أصل إسلامهم فأبقى لهم أصل وجودهم الداعي . . . وأبقى لهم أصل وجودهم الروحي بكتابه التلويين ظهرانيهم رغم إغراضهم عن تدبره لما هو فيه . عساهم يرجعون (١٦) .

- معوقات الإصلاح :

ولا يشك الإمام ابن باديس في رجوع المسلمين إلى الكتاب والسنة ، وإن كانت هناك معوقات تحاول صلبهم من العودة إليها ، وأهم هذه المعوقات هي التصوف الخادع الذي حاول الإمام أن يجمع أصحابه معه على الهدف الحق ، لأنه كان يسلك دائماً مسلك الدعوة بالحسنى قبل أن يلجأ الصراع مع فريق من قومه تربطهم به الإخوة في الله ، رغم فهمهم لدينه ، لقد قيل أنه إنهم إلى الطرق الصوفية لأنه لم يكن قد استكمل تكوينه ، لكننا نغفل أن أنه كان متصوفاً سنياً بمعنى الكلمة ، ولم تكن شخصيته في حاجة إلى أن تستكمل عن طريق هؤلاء . وبالفعل خدع المستعمرون في حقيقته عندما رأوه يتقرب أولاً إلى الطرق الصوفية ،

وظنوا أنه لا خطر من أمره ما دام قد انهم إلى هؤلاء . ونخيل إلى خبراتهم في هذه الناحية أنه مجرد رجل عادي استهوى الطرق كما تستهوى غيره عادة ، ولم يفلح هؤلاء وهؤلاء إلى حقيقة الأمر عندما اتصل بالإمام بالطرق الصوفية . .

ونعتقد نحن ، كما أكد لنا أحد تلامذته في قسنطينة (١٧) ، أنه سلك مسلك الرجل العربي المسلم الذي يبدأ الناس بالتحية حتى يحسم الرأي في أمرهم . فلقد كان من الممكن أن تكون الطرق الصوفية الجزائرية مصدر انبعاث لأنه ما زالت فيها بقايا من الأصول الإسلامية ، وبخاصة في زاوية الماهل ، وكان الإمام يأمل عن طريق الاتصال بها أن يستفيد منها تلك العناصر الصالحة التي تساند في حركته الإصلاحية الدينية والاجتماعية والسياسية . غير أنه تبين له أنه على الرغم من وجود بعض العناصر التي حافظت على العقائد القرآنية واللغة العربية ، إلا أن كثيراً من الطرق وقعت تحت تأثير الاستعمار ، الذي درس ظروفها عن طريق جواسيسه وعلمائه المشتغلين بدراسة التصوف ، واستطاع أن يدخلها في فلكه . .

وكان هؤلاء العلماء المشتشقون بنظرون ، في بادئ الأمر ، إلى ابن باديس نظرة الاستهانة والإزدراء فيما يبدو ، وكان الشيخ عبد الحميد يحتقرهم احتقاراً ديمقراطياً علمياً (١٨) ، لأنه كان يدرك أن مادة بحثهم هو التراث الإسلامي ، ثم إنهم يأخذون هذا التراث ويدعونهم لأنفسهم . .

(١٦) ونعني به الأستاذ الصادق حلي مدير الكلية بسمرقند الذي أصبحنا ننظره بالصداقة وننظره العطف . .

(١٧) هذا هو تلميذ الأستاذ الصادق حلي .

(١٨) التفسير لابن باديس صفحة ١٦٤ في تفسير قوله تعالى : « وإن من قرية إلا نحن مهلكوها قبل يوم القيامة أو معذبوها عذاباً شديداً » ، كان ذلك في الكتب مطبوعاً . . .

[الآية ٨٨ من سورة الإسراء]

ولكن تحية الإسلام لهذه الفرق لم تجدهم إلى حركة الإصلاح . وهكذا أبدأ ابن باديس فتمت من إخوانه في الله الذين أشفق عليهم أن يلتزموا جانب المستعمر ، ولو كان في ذلك خسران الأمة الجزائرية . وليس من الغلو في شيء ، أن يحاربهم الإمام بكل هذا العنف الذي أتاح له أن يستخلص الحامية من سلطانهم وأن يقضي على شوهرهم قبل أن يهد الطريق أمام الجيل الذي أعده للفضاء على المستعمر . .

(أ) دين وخلق : (١٩)

- أسس الإصلاح وأسلوب تنفيذه

فالعلاج الناجح إذن هو الإيمان الصحيح ، فقد قال تعالى : « ولأن أهل القرى آمنوا فسحقنا عليهم بركات من السماء والأرض » ومن ثم يقول عبدالحميد ابن بانيس « فالإيمان والتقوى هما العلاج الوحيد من حالتنا فنقطة البدء في أي إصلاح هي تطهير العقائد من

(١٩) أنظر التفسير ص ٩٦ (٢) التفسير ص ٢٢٧ ، ٢٢٨ في تفسير قوله تعالى : « و يوم يحض النظام على يديه يقول يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلا ، يا وياني ليتني لم أتخذ للإسلام عبلا . لقد أشقى من الذكر بعد إذ جاءني ، وكان الشيطان للإنسان خلويا » الفرقان ، آيات ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ .

الشرك ، والأخلاق من الفساد فلا داعي إذن إلى تحقير أنفسنا ، ولا موجب للقطوع من رحمة الله ، وليس لنا أن نستهن بما نزيله كل يوم من فسادنا ، فبدوام السعي واستمراره يأتي ذلك القليل من الإصلاح على طرح الفساد العظيم من أصله وأصل هذا الفساد العظيم لا يخفى على أحد وما أظنه خفى على تلاميذ ابن باديس ، فقد قورضوا أسسه وعن علم ، كما أنهم علموا أن الإصلاح الحقيقي تابع للإصلاح الديني بالعودة إلى الكتاب والسنة وفي العودة إليهما قضاء حاسم على الفساد وأعوانه . .

وهكذا أدرك ابن باديس منذ أول الأمر ويتوفيق من الله أنه ما من أمة يمكن أن تنبض حفيظة إلا عن طريق التربية ، وإن هذه التربية لا تكون مجدية إلا على أساس من تصحيح العقائد وتقويم الأخلاق ، ومن قبل حاول (أوجست كونت) مثل هذه النهضة لكنه فصل الأخلاق عن الدين وحاول بعض أتباع مدرسته أن ينشئ الأخلاق على أساس العلم لا من الدين فلم يفلح . لقد ظنت المدرسة الفرنسية أن المجتمع هو الذي يفرض القيم الأخلاقية فرضاً ، ورأى ابن باديس ومثله جمال الدين الأفغاني أن الأخلاق هي التي تنبع من أعماق الضمير المتدين لا من قهر المجتمع ، لأن صوت الضمير أقوى من مئات القوانين . وهذا هو ما يمكن التعبير عنه أيضاً بكلمة لابن باديس « إن الحق القويم لا بد أن يكون نتيجة تطابق الباطن مع الظاهر »^(٢٠) .

(ب) الإصلاح الديني :

وتتحقق هذه المطابقة بين الظاهر والباطن عند الفرد والجماعة في القيام بشرائع الإسلام علماً وعملاً في أبواب

(ج) دعوة إلى العمل :

وقد بلغ التدهور بالمسلمين غايته ، لأنهم رضوا لأنفسهم أن يتبعوا أهل الفتنة والبدع . ولما كانت الأسباب تؤدي دائماً إلى نتائجها ، فليس غم أن يعجبوا أن حل بهم العذاب . وهذا قانون تخضع له الأمم « مثل الأمم الإسلامية الحاضرة ، فيما لا شك فيه أن قينا ظلمنا وعزوا وفساداً وكفراً بأنعم الله ، وأنتنا من جراء ذلك في جذاب شديد ، وليس هذا القانون خاصاً بهذه الأمم وحدها فهناك أمم أخرى أقوى منها في أسباب العذاب والهلاك . . . وإذا لم يأت المقدار للمائل من الهلاك أو العذاب لما عندهم من أسباب فلأنه لكل أمة أجل ، ولما يأت ذلك الأجل بعد فإذا جاء لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون »^(٢١) .

(٢٠) الضمير ص ١٢٣

(٢١) الضمير ص ١٢٥

(٢٢) انظر كتاب الإسلام بين آية وهذه ١٤٢ - ١٤٣

رجع كثير منهم في أواخر أيامهم إلى عقائد القرآن وأدلة القرآن فشقوا بعدما كانوا كاما الحرمين والقصر الرازي (٢٢).

أما في الفقه فقد ترك الفقهاء الأصول واشتغلوا بالفروع ، فشعبوا وضيّقوا رحمة الله الواسعة على الناس ودفعوهم دفعا بسبب تعنتهم إلى أحضان الطرق الصوفية التي تسهل عليهم كل شيء . فمن الضروري أن تطهر كتب الفقه من المسائل المشعبة التي ترونها عند البعض تفرعاتهم الغريبة في مسألة هي أبهى الحلال كلى الله وهي السطّاق ، أنهم يشرعون للحمقى من الناس (٢٣) . وتطهير كتب الفقه من مثل هذه المسائل من خير العمل ..

أما في مجال الأخلاق فإن القرآن يبين لنا مكارم الأخلاق ونفعها ومساوئ الأخلاق وضررها ، لكن المسلمين هجروا تلك الأخلاق التي لا تدانيها أخلاق أي دين آخر أو أي مذهب (٢٤) واتدفع كثير منهم إلى التصوف الأعمى المختلط بتراث أمم وثنية ، في محاضرة سابقة . ويعبر الشيخ عبد الحميد بن باديس عن هذا الخذلان قائلا : « فهجروا ذلك كله ووضعنا أوضاعا من عند أنفسنا واصطلاحات من اختراعاتنا خرجنا في أكثرها عن الحقيقة السمحة إلى الغلو والتطبع ، وعن السنة البيضاء إلى البدع ، وأدخلنا فيها من التُّسك الأعجمي والتخيل الفلسفي ، مما أبعدنا غاية البعد عن روح الإسلام ، وألقى بين أعملها بدور الشقاق والخصام ، وآل الحال بهم إلى الخروج من أثقال أغفلاها

إذن يجب البحث عن أسباب هذا العذاب الذي تقاميه الأمة الإسلامية لأن معرفتها قد تبعث النفوس إلى تجنبها فيزول هذا البلاء ، وقد وعد الله كل أمة تقلع عن الفساد أن يرتفع عنها العذاب « وهو الصادق الوعد الرحيم » وإن المطلع عن أحوال الأمم الإسلامية يعلم أنها قد شعرت بالداء وأحست بالعذاب وأخلت في العلاج ، إن ذلك ، وإن كان يبدو اليوم قليلا لكنه بما يحوطه من عناية الله وما يبذل من جهود المصلحين سيكون بإذن الله كثيرا . (٢٥)

وأول خطوة في العمل هي العمل بدعوة الإسلام الصحيحة ، أي بالتحضية من أجل الجماعة . وليس المقصود من العمل هو الفناء في الله بل الفناء من أجل المسلمين . وهنا يبين لنا ابن باديس كيف انصرف الناس عن العمل المجدي إلى نوع من الشهوة والتخاقل . فلقد كان القرآن يعرض العقائد بأدلة عقلية سهلة تصلح للعامة والخاصة ، فترك المسلمون هذه العقائد الواضحة وانصرفوا إلى الجدل واستهوتهم الطرق المعقدة لدى علماء الكلام ، وهكذا تمزقت الأمة وانحرفت عن العمل الجدى بسبب تناحر فرق الكلاميين في مناقشة مشاكل لفظية (٢٦) فمن أجل العمل أن نخرج من جو المهارات التي وقعت بين علماء الكلام الذين لم يجدوا عملا أفضل ، في ظنهم « من أن يكفر بعضهم مع أنهم من دين واحد وأهل قبيلة واحدة ، وهذا هو الحشران المبين ، عندما ترك الناس القرآن وشغلوا أنفسهم » بتشكيكات الفلاسفة ومباحكات المتكلمين ومناقضاتهم فيما ازدادوا إلا شكا ، وما زادت قلوبهم إلا مرضا حتى

(٢٢) هناك رسالة في الاخلاق القرآنية للمرحوم الدكتور محمد حيدق دراز ، ولي كتاب تفسير الشيخ عبد الحميد بن باديس عرضا مختارا لما انظر ص ٨١ وما بعدها .

(٢٤) انظر مقدماتي في نقد مدارس علم الكلام لكتاب « مناهج الأئمة في عقائد الملّة » .

(٢٥) التفسير ص ٢٣٠ - ٢٣١

(٢٦) نفس المصدر ص ٢٣٣ - ٢٣٤

(٢٧) التفسير ص ٤٢٤

والاقتصار على بقية رسومها للانتفاع منها ومعارضة هداية القرآن بها . (٢٨)

لذلك ينبغي أن نطهر علومنا الإسلامية من هذه الأوشاب ، وإلى جانب الأوهام والخرافات توجد قشور يشغل الناس أنفسهم بها بدلا من البحث عن اللب . ويشير هنا ابن باديس إلى طريقة التدريس في جامعات الزيتونة ، حيث يشغل الطالب عقله ، على حد تعبير الإمام بالخصومات بين النجاة وأياما وشهورا ، فتنتهي السنة وهو لا يزال حيث ابتدا أو ما تجاوزه إلا قليلا ، ويجب كيف ينقلب تفسير القرآن إلى تطبيقات للقواعد على الآيات « كان التفسير إنما يقرأ لأجل تطبيق القواعد الآلية لا لأجل فهم الشرائع والأحكام الإلهية » (٢٩) .

وهذا النقد البناء ينبغي ألا يقليب أحدا ، وقد حاول شيئا من هذا القبيل الشيخ الأحدي الطواهي في كتابه « العلم والعلماء » وفيه يبين أن بعض العلماء يتنافسون على تدريس الوسائل بدلا من المقاصد ، أي يفضلون تدريس القواعد النحوية وعلوم الجدل الكلامية تدريس التفسير والحديث ، لأن العلوم الأولى تسمح لهم أن يجولوا ويوصلوا في عرض حجج الخصوم ونقدتها أو لمجرد سردها ، فمن خير العمل ترك القشور للاهتمام بالأخلاق والهداية الإسلامية ..

ومثل هذا العمل في مجال الثقافة الإسلامية هو الكفيل بتعديل الاتجاه ، أي بالخروج من التيه الذي نحن فيه ، على حد تعبير ابن باديس ويعني به ثقافة عصور الجلود ، وذلك حتى يمكن فهم القرآن بروح

عملية مجردة من الأوهام والخرافات « والاستعانة على ذلك بإخلاص القصد وصحة الفهم . وهذا أمر قريب على من قره الله عليه ، ميسر على من توكل على الله فيه . وقد بدأت طلائعه والحمد لله ، وهي آخذة في الزيادة إن شاء الله و سبحانه من يحسب العظام وهي رميم » ولا ريب في أن يشير هنا إلى بعث الأمة الجزائرية إلى الحياة الكريمة عن طريق العلم الديني الصحيح وتحديثها من العلم المزيف الذي سيطر على العقيدة الإسلامية بصفة عامة طيلة العصور السابقة دون منازع . وقد أخلص ابن باديس القصد وأجاد الفهم وتوكل على الله وكان مثال العالم المضيحي من أجل هذا الإصلاح الديني ..

٦ - « ظهور فكرة الإصلاح »

كان ذلك هو العمل التمهيدي الذي قام به الإمام ابن باديس ، لكن لم تكن النظرية منفصلة عن التطبيق ، إذ شرع منذ البدء بتقف العقول تبعا لمنهجه الجديد ، بعمل متواصل لا ينهض به إلا من كان كبير الهمة عظيم الإخلاص لما يعتقده الحق . ولم يكن بد أن تمتد روح الفضول التي هي من أظهر السمات في شخصيته إلى الآخرين ، فغمر الأمل قلوبهم في تحقيق نتائج هذا العمل المتواصل بعد هدم صرح الأوهام وتطهير الحواجز التي رضعها أصحاب الطرق الصوفية بين المسلمين وبين الكتاب والسنة . فعلم الناس إنما ينهضون متى ظهرت عقائدهم ، وعادت نفوسهم وقلوبهم تستقي من المصدر الأول ، وعلموا أن الإصلاح يؤق ثمرته إذا وجدت لهم قوة . « وإنما تكون لهم قوة إذا كانت لهم جماعة منظمة تفكر وتدبر وتتأزر

(٢٨) التفسير ص ٤٣٦

(٢٩) سورة مريم آية ٩٦ وكانت قد تزكت في السابقين إلى الإسلام من الصحابة الذين تنكر لهم أهل مكة .

٧- مقاومة الرجعية التي تدافع عن الباطل :

وكان من الضروري أن تلقى هذه البيضة الشاملة في الجزائر مقاومة الرجعيين ومن ينتمي به هؤلاء للاحتفاظ بمزاياهم^(٣١) غير أن الإمام عبد الحميد ابن باديس يستبشر بهذه المقاومة التي قد يضيق بها صدر مصلح آخر ، لأنه كان يؤمن إيمانا عميقا بتلك البشرية التي انطوى عليها قوله تعالى « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات سيجعل لهم الرحمن ودا »^(٣٢) ، لأنه كان يعتقد أن هذا الوعد عام لكل من دها إلى اتباع سنة الرسول صل الله عليه وسلم . لذلك جعل يطعن أصحابه أن مقاطعة الناس لهم وما يلقونه من أذاهم لن تدمر وأنه سوف يشتد عزيمتهم بما سيجدونه من « ود في القلوب بمن يعرفون ومن لا يعرفون » . .

(أ) أول الفيت :

ومن علامات تحقق هذا الوعد أن الوالي الفرنسي اضطر إلى أن يتظاهر بأنه ليس ضد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، وأنه لا يقاومها بأي نوع من المقاومة . وعندئذ تقول جريدة الصراط ، تتظاهرا لتظاهر ، إن الحكومة الفرنسية تستشارك هي الأخرى مع الأمة وسكان الجزائر في جني ثمرة الجهود التي تبذلها جمعية العلماء . كذلك تظاهرت الجمعية بأنها تعاون فرنسا على تهذيب هذا الشعب الجزائري وترقيته ورفع مستواه إلى الوضع اللائق باسم فرنسا وسعمتها . ولا بأس في رأينا من التظاهر ، إذ من الحكمة أن تلقى كل خصم بسلاحه . ومع ذلك فإن تظاهر الجمعية لم يكن إلا سارا رقيقا ، لأنها تبته الوالي الفرنسي في الوقت نفسه

وتنهض لجلب المصلحة والدفع المضرة ، متساندة في العمل عن فكر وعزيمة « وهذا هو ما حققته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، إذ ما كان يمضي وقت قليل حتى بدأت تظهر فكرة الإصلاح ، ثم قامت دولة الباطل تساندها الرجعية تحاول القضاء على هذه الفكرة ، إذ ادركت بحساسية جردان السفينة أن هذه الجمعية هي التي ستغير الواقع الجزائري ، وهو الذي كان في صالحهم حينذاك . .

لكن ظهر فكرة الإصلاح كان ضرورة تاريخية ، فقد اتفق ابن باديس مع المصلحين السابقين من أمثال جمال الدين الأفغاني والإمام محمد عبده على أن الأمة الإسلامية بدأت تترك أنها دخلت مرحلة دقيقة من تاريخها بسبب عودة الغزو الأوروبي الذي ذكرها بالحروب الصليبية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين . وكان سقوط الجزائر هو التحذير الأول ، ثم تابعت الندى بسقوط تونس ومصر وليبيا ثم بسط الحماية على مراكش . لذلك استيقظ المسلمون من ركودهم الشامل وارتفعت صيحات الإصلاح في جوارب العالم الإسلامي تدعو الناس إلى معالجة أدرانهم بالقضاء على أسبابها واجتثاث أصلها .

وقد لاحظ ابن باديس أن سلاح البيضة كان دائما عن طريق العودة إلى الإسلام الصحيح المستقى من الكتاب والسنة ، وهو الإسلام « الذي أنقذ الله به العالم أولا ، ولا نجاة للعالم عما هو فيه اليوم إلا إذا أنقذه الله به ثانيا »^(٣٣) . وهناك ما يدعو إلى التفاؤل لأن للمسلمين يلبون نداء المصلحين عما يقوى الرجاء هيمت الأمل . . »

(٣٠) جريدة الصراط العدد (١) ٢١ جمادي الأول ١٣٥٢ الموافق ١٣ سبتمبر ١٩٣٣ .

(٣١) العدد الثالث من السنة الحادية العشرة .

(٣٢) الصراط العدد ١١ بتاريخ ٩ شبان ١٣٥٢ ، ٢٧/١١/١٩٣٣

إلى أن كثيرا من دوائر الإدارة الفرنسية تقاوم الجمعية . ثم لا تلبث أن تنبه الوالي بأنه قد صدر قرار بتعطيل جريدة الشريعة ، بعد أن تظاهر الوالي بأنه لا يقاوم الجمعية^(٣٣) .

(ب) الوالي يستعين بالجمعية :

غير أن الوالي كان قد سبق إلى تحريك أعوانه ليهاجموا الحركة الإصلاحية ، فجميل هؤلاء يصفون الشيخ ابن باديس بأنه وهابي وعبد اوي رغبة في تنفير الناس منه ، وسعيا إلى واد الحركة في مهدها ، مع أن الأمام محمد عبده والأمام محمد بن عبد الوهاب كان لهما أكبر الأثر في تطهير العقائد الإسلامية من الخرافات والأوهام ، وبدأ بتجديد الأمة الإسلامية وقد سخر ابن باديس من هؤلاء الخصوم اللدین وصفهم بأنهم أهل جمود وركود في مقال مشهور بعنوان صباويون ثم وهابيون ثم ماذا لا ندري والله^(٣٤) وقد بين فيه سبب حتى هؤلاء الخصوم لأنه يتوهم أنه دعا إلى دراسة اللغة العربية تمهيدا لمعرفة المصادر الخاصة بالشريعة الإسلامية . وللإطلاع على مؤلفات المعاصرين أيضا . وهذا هو الخطر الأكبر الذي كان يشهده المستعمر الحريص على عزل الجزائر عزلا تاما لإدماجها نهائيا في فرنسا .

فالحظنة مرسومة منذ وقت طويل . دليل ذلك أنه ظل بدرس عشر سنوات في قسطنطينة ولم يكن قرأ شيئا يذكر للشيخ محمد عبده ، مع ذلك كان أعوان الباطل يجربونه ويكيدون له دون أن يعي بأسرهم لأنه قضى تلك السنوات العشر لتكوين شيء علمي لم يخلط به غيره من عمل آخر^(٣٥) فلما ظهرت نتائج التدريس فكر في إضشاء

جمعية تقوم بدعوة عامة إلى الاسلام الخالص والعلم الصحيح أي إلى الكتاب والسنة وهدي سلف الأمة ، وذلك لتحرير الناس من البدع والضلالات . ثم أنشأ صحافة كان لها أثرها في إحياء موات النفوس . وهنا تنبه المستعمر الذي يطلق عليه ابن باديس اسم « الباطل » في كثير من كتاباته « فكانت هذه المرة غضبة الباطل أشد ونطاق نفقته أوسع وعدد أتباعه أكثر » . ثم تحالف أعوان الجمود مع أعوان البدعة ليقدموا بخدماتهم لمن أتاح لهم صروحا من الجاه وأتباعا من المال ، على حد تعبير ابن باديس . غير أن الامام عرف كيف يفهم هؤلاء الأقزام عندما بين لهم أن كثيرا من الأئمة السابقين كشفوا عن غلط أهل البدعة ومستغلي العامة ، فنشر شيئا من كلام الشاطبي ، ووعد بأن يتابع نشر آراء كبار الأئمة ، أي دون حاجة إلى الاستمانة بأقوال محمد بن عبد الوهاب ومحمد عبده .

(جـ) معركة غير متكافئة :

وهكذا بدأت المعركة غير متعادلة ، فعلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس لا يعتمدون إلا على المثقفين ، بينما كان للمستعمر أعوانه من أهل الجمود والبدع ، وهم كثيرون بخلاف من الله ، ومن ورائهم ملايين من العامة . ومع ذلك فإن ميزان القوى كان قد تغير وأصبح في صالح العلماء المسلمين من أصحاب ابن باديس . لقد كان أعوان الباطل يظنون أنهم يستطيعون الاعتماد على عامة الشعب التي تعد بالملايين ، لكنهم فوجئوا عندما علموا أن صوت المصلحين سبقهم إلى الشعب . وهذا هو يقصر لنا فزعهم . لذلك رأيناهم يجاولون تركيز جهودهم على كسب المستعمر فاعلنوا إخلاصهم لفرنسا

(٣٣) الصراع العدد ١٣ بتاريخ ٢٣ شعبان ١٣٥٢ ، ١١ / ١٢ / ١٩٣٣

(٣٤) الصراع العدد ٢٨ بتاريخ ٢٨ جمادي الأول ١٣٥٢ ، ١٨ - سبتمبر ١٩٣٣

الحكومة إنشاء مدرسة جديدة في بلدة القنطرة مع أن شيخا جليلا تطوع أن يعلم الأطفال المشردين في البلدة الذين شكت إحدى السالحات من أنهم يشوهون جمال هذه البقعة من أرضهم^(٣٧).

ومن مظاهر هذا السف أن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تسمح لليهود في الجزائر أن ينشئوا المدارس لأبنائهم ولا تسمح للمسلمين بإنشاء مثلها لأطفالهم ، في الوقت الذي تزعم فيه أن الدولة منفصلة عن كل صيغة دينية . فالمشغول عن المنع إذن هو المستعمر . وهذه هي الحرب التي بدأها هو . .

وهذا هو السر في تلك الصرامة وهذه الجراءة اللتين نراها في موقف عبد الحميد بن باديس . ثم لم يكتف الوالي الفرنسي بذلك بل استعان بنائب يهاجم جمعية العلماء ويصفهم بأنهم مالكيون « وليت الناس كانوا مالكية إذن لطرحوا كل بدعة . . . فثارت ثائرة هذا الجاهل ، ومن وراءه ومن كان في الجهل والشر مثله ، يحاولون إثارة الفتنة والله يطفئها »^(٣٨).

ونقول إن الحكومة الفرنسية للجزائر كانت تظن أنها تحارب في خفاء ، مع أن الشيخ عبد الحميد بن باديس كان حريصا على كشف خداعها منذ حين ، وهو يحذرنا من سلوك هذا المسلك الشاذ تجاه مسلمي الجزائر بمحاربة أية حركة إصلاحية دينية بشق الوسائل ، ومنها استدعائه هو شخصيا لسؤالها عما إذا كان لديه إذن حكومي يرخص له بالعمل في التدريس ، مع أن

وهذه وقد من أصحاب الطرق الصوفية يعلن ولاءه للوالي العام الفرنسي على الجزائر^(٣٩). وتبها والوالي إلى خطر المصلحين وكانوا هم الذين أشاروا عليه بمنع العلماء من دخول المساجد للوعظ ، مما دعا جريدة « البتي باريزيان » (le petit parisien) إلى القول « بأن الطرق الصوفية غمك السلطة الروحية التي يمكن أن تكون مفيدة أو ضارة لفرنسا تبعا لطريقة استخدامها » ولكن الطريقين كانوا لحد الآن من أحسن معاونيها ، كما أنه ليس هناك ما يتحول لنا أن نشك في إخلاص العلماء فثقافتهم الروحية عربون على اعتدالهم .

وقد ابتهج عبد الحميد بن باديس هذه المقاومة ، وله في الحق أن يبتهج لأنه نتج من عزل أصحاب الطرق الصوفية عن الشعب . وأظهرهم في مظهر من يتحالف مع أعداء هذا الشعب . وكيف لا يبتهج وقد استطاع أن يكشف النقاب عن خيانة الطرق الصوفية ، وأن يجبر العدو على الاعتراف بأنه لا يجد شيئا يدين به جمعية العلماء المسلمين^(٤٠).

وإذا كانت الحكومة الفرنسية للجزائر ارتضت أن تحارب من وراء ستار ، وتحرك أعوانها الذين بدأوا يفقدون مواقفهم فإن ابن باديس أخذ يهاجم علنا ويتهم الوالي الفرنسي بأنه هو الذي يحارب علماء الأمة ودينها ، كما سبق أن رأينا في أثناء حديثنا عن شجاعته العقلية . وإنما هاجم الوالي بهذه الجراءة النادرة ، لأن الحركة كانت قد بدأت في الخفاء منذ عدة أشهر ، وتبين أن النصر فيها لن يكون في جانب « الباطل » وأعوانه . فقد رفضت

(٣٥) العدد الثالث من الصراط بتاريخ ٥ جمادي الثانية الموافق ٢٥ سبتمبر ١٩٢٣

(٣٦) العدد السابع من الصراط ص ٦ بتاريخ ١١ رجب ١٣٥٥

(٣٧) يقول ابن باديس « زبدات القراء يستطعن بدراسة الشفاء للفناني مياض بالجامع الكبير حتى بدأ للفتي الشيخ ابن الوهوب أن يمتد لمنطقا . . فلبينا الأذن من الحكومة بالتدريس في الجامع الأخضر فلما كنا وكان هذا الأذن على يد م . أربب الكاتب فقام للاسرة الوطنية بدار العمالة إذ ذاك (نفس المصدر ونفس الصفحة) . »

باديس لم يكن يتعجل النصر لأنه كان شديد الثقة ، بأنه آت لا محالة ، وكيف لا وقد عزل خصومه واحدا بعد آخر ووضع دستوره للثورة في قصيدته المشهورة التي يؤكد فيها أن الشعب الجزائري عربي مسلم .

٨ - نجاح الحطة :

وهكذا نجحت الحطة التي رسمها عبدالحميد بن باديس ونفذها بصبر وأناة . وهو تخطيط في غاية البراعة . إذ استطاع أن يعزل المتحالفين ، فبدأ بالطرق الصوفية التي أراد في أول الأمر أن يستخلص العناصر السلمية فيها لأن الإخوة في الله فوق أي اعتبار آخر . فلما حاربتهم بدأ يعزلها عن الشعب . فلما لجأت إلى المستعمر أظهرها بمظهر الخيانة ، ففقدت سلطانها على الشعب ولم تعد ذات نفع للحكومة الفرنسية بالجزائر بل خدعت عبثا عليها . فلما انتهت من الأذئاب ظهرت دولة الباطل على حقيقتها ، إذ أنها كانت تريد أن محو الصيغة العربية الإسلامية في الجزائر ، غير أنها تنبته ، بعد فوات الأوان ، إلى أن الإمام عبدالحميد بن باديس قد قطع الطريق عليها في رفق ودون تظاهر بالبطولة ، فحاصرها ببعت اللغة العربية ، وتجهيد العاطفة الدينية الصادقة ، مما أحيا في الأمة روح المطالبة بحقوقها ، وفي مقدمتها الحرية الدينية التي كانت فرنسا تنسأ تظهر باحترامها ، وهي الحرية التي لا يمكن الحفاظ عليها في الجزائر بصفة خاصة إلا بلسانها العربي . لقد قام الإمام عبدالحميد بن باديس بهذا الحصار بأسلوبه السهل

الحكومة تعلم أنه يدرس منذ عشرين سنة في الجامع الأخضر وفي مسجد سيدي فموش ومسجد سيدي عبدالمومن^(٣٩) وأن لديه رخصة بهذا العمل منذ ذلك الحين . فالمسألة ليست مسألة عبدالحميد بن باديس ولكنها مسألة التعليم الديني واللساني للمسلمين ومسألة مائة طالب أو يزيدون جاءوا من العمالات الثلاث إلى قسنطينة هذه الأيام ، ومسألة نحو الألفين من سكان قسنطينة ونواحيها يمثلهم بهم الجامع الأخضر كل ليلة في مجالس التذكير^(٤٠) وهذا على وجه التحقيق ما كانت تخشاه فرنسا كل الخشية . وهو السبب في كل هذه المقاومة التي جندت لها بعض الأذئاب وأصحاب المصالح الذين يجمعهم ألا تنجح حركة الإصلاح التي يدعو إليها ابن باديس ، ولا سيما أن بضعة رسائل من مسلمي اليمن جاءت تؤيد جمعية العلماء المسلمين في جهودها للقضاء على البدع ، وكانت تلك الرسائل تبشر بالقضاء على الطرق الصوفية في اليمن . وقد اشتدت المعركة عندما أصدر المجلس الإداري لجمعية العلماء قراراته التي يطالب فيها بفتح مجال للتعليم الديني وبضرورة التعليم العربي ، وترك الحرية التامة للمسلمين الجزائريين في فتح المكاتب القرآنية والمكاتب الحرة ، وأن تقف (الحكومة) وراء القائمين بهذه المشاريع موقف المؤيد المساعد^(٤١) ولم تكن تلك في الحقيقة مجرد مطالب تقدمت بها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بل كانت شروط المتصور رغم أن الجمعية ظلت تؤكد أنها جمعية دينية تهذيبية لا شأن لها بالسياسة . وأملى إلى الاعتقاد أن الإمام عبدالحميد بن

(٣٨) الصراط العدد ١٦ ص ٤

(٣٩) لم يتجه ما سبته وهو إلى خطر محو الإمام ابن باديس ونظروا أنها محاولة ساذجة للإصلاح الديني وأنه لا خطر منها .

(٤٠) الشهاب العدد ١٤ المجلد ١٤ ص ٤ - ٦ طرة ربيع الأول ١٣٤٧ هـ - مايو ١٩٢٨

(٤١) نحن لا نباديس أن يفسر فيقول ، من هذا الانتطاع ما يتحدث به في مصر فردد صله في الشرق والغرب ، وبمجرد له صحافة الانجليز على الخصوص ويتحدثون في مصر وفي الأمازغ من خلاصة كتابهم لا يرون المعاليل الانجليزية الضاربة في ديارهم

ولقد سبق عبد الحميد بن باديس أيضا في تأكيد فكرة القومية العربية وبعث الأمل في نفوس أمة ظن الاستعمار أنه قضى على شخصيتها وعرويتها وأنه كاد يدمجها في الوطن الأم كما يقال . والإمام يبعث الأمل في النفوس مستعينا بالله دائما فهو يقول : « لم لا نتق بنفوسنا ، وقد أعطانا الله عقولا نذكر بها ، ومواهب تستسخرها لما يرضي الله ورسوله . لنا مواهب مثل ما لغيرنا ، وفوق ما لغيرنا ، وقد أعطانا من هذا الدين الإنساني ومن هذا الدين العقلي والروحي ما يكمل عقولنا ويصلب أرواحنا ، أعطانا منه ما لم يعط لغيرنا ، لتكون قيادة وسادة وأعطانا وطننا شاسعا واسعا مثل ما لغيرنا . فنحن إذن شعب عظيم يعتر بدنيته ، يعتر بلغته ، يعتر بوطنيته ، يستطيع أن يكون في الرقي واحدا من هذه الشعوب . . . »

إننا نعتصم بالحق ونعتصم بالتواضع عندما نقول أننا شعب خالد لكثير من الشعوب . لكننا نصف التاريخ إذا قلنا أننا سبقناها في ميادين الحياة ، سبقناها هدايتنا ، وسبقنا هذه الأمم في نشر الحق أيام كانت في ظلمات الجهل . . .

ذلك ما كنا فيه وما سندعو إليه ، وإنما علينا أن نعرف تاريخنا ومن عرف تاريخه جدير بأن يتخذ لنفسه منزلة لا تافئة به في هذا الوجود ولا رابطة تربط ماضينا المجيد ، بحاضرنا الأغر والمستقبل السعيد إلا هذا الجيل المتين : اللغة العربية لغة الدين لغة الجنس لغة القومية ، لغة الوطنية المغروسة . . . »

« إنها وحدها الرابطة بيننا وبين ماضينا ، وهي وحدها المقياس الذي نقيس به أرواحنا بسأرواح

الرقيق الهاديء في الوقت الذي ظن فيه المبشرون أن الحكومة الفرنسية العلمانية بالجزائر قد هيأت لهم كل الوسائل في هذا القطر الإسلامي فبا عليهم إلا أن يدخلوه بجحافلهم . . .^(٤٧) غير أنها وجدت آخر الأمر أنها هي التي حوصرت . ونحن نعلم جميعا نهاية هذا الحصار . فقد نجا القطر الجزائري بفضل الله وإخلاص ابن باديس وتضحيات الشعب الجزائري قاطبة . . .

إن عبد الحميد بن باديس الذي فر إلى الله واستعان به لتحرير هذا القطر الإسلامي العربي كان غاية في اليقظة ، فإنه لم يندحج بأساليب الاستعمار وحيله ، في الوقت الذي كانت فيه تحفي على كثير من البلاد الإسلامية . فهو يجلد المسلمين من هذه الأساليب منذ زمن طويل وهو يتحدثنا عن محاولة الدول الغربية فتنة المسلمين باسم الخلافة ، وأنها أرادت أن تستغل ذلك مرات عديدة فأصيبت فيها كلها بالفشل . ويحجب الإمام أن يتدفع في تيار هذه الفتنة كثير من المسلمين ورؤسائهم وبخاصة في مصر حيث كان يحكم الملك فاروق . لكن مضي فاروق ، وخرج الإنجليز من مصر ، ووقفت معظم الدول الإسلامية المتحررة من سيطرة الغرب ضد فكرة الحلف الإسلامي في أيامنا هذه ، حتى لم تعد نسمع شيئا عنه ، ولقد كان عبد الحميد بن باديس محقا عندما قال سنة ١٩٣٨ : « كفى غرورا وانخداعا إن الأمم الإسلامية اليوم ، حتى المستعبدة منها أصبحت لا تتخذهما هذه التهاويل ولو جاءها من تحت الجلب والعصائم ، ولكن ليطمئن الفقيه في مثواه فإن فكرة الخلافة قد فشلت . كما ستلحق بها فكرة هذا الحلف الذي يريد الغرب إنشائه لا للمسلمين ولكن لنفسه . . . »

(٤٧) النص التاريخي الكامل للتحرير الأبي الذي كتبه ساحة الأستاذ بن باديس بجمعية الترية والتعلم ١٣٥٨ هـ مايو ١٩٣٨ ، الصلح السنة ٤ العدد ١٧١

يملأ أذهانهم بالسفامف حتى إذا خرجوا منها خرجوا
جاهلين دينهم ولغتهم وقوميتهم وقد ينكرونها . . .

إن هذا الخطاب الذي مجيد فيه الإمام ابن باديس
اللغة العربية والجزائر المسلمة ليس في نظري إلا إعلانا
للتصريح على المحاولة الفرنسية التي أرادت هو الشخصية
الجزائرية العربية المسلحة . ولقد قاله وفرنسا في أوج
عظمتها وقوتها ، أي قبل الحرب العالمية الثانية بأشهر
قليل ؟ أليست تلك هي الشجاعة النادرة التي حبا الله
بها عبد الحميد بن باديس ؟ أليس هذا دليلا على أنه
الرجل السهل الممتنع الذي بدأ ينحت في الصخر نحت
خبر الماء الهادي حتى أتى على الصخر وأزاله من طريق
هذه الأمة التي أراد الله بها خيرا فوهبها هذا التأثير المصلح
الذي بلغ الغاية في التوفيق بين النظرية والتطبيق في
مناهج الإصلاح . . .

أسلافنا ، وبها يقيس من يأتي بعدنا من أبنائنا وأحفادنا
الغرميامين ، أرواحهم بأرواحنا ، وهي وحدها اللسان
الذي نعتز به وهي الترجمان عيا في القلب من عقائد وما
في العقل من أفكار وما في النفس من آلام وآمال . . .

« إن هذا اللسان العربي العزيز الذي خدم الدين
وخدم العلم ، وخدم الإنسان ، هو الذي نتحدث عن
محاسنة منذ سنين ، فليحقق الله آمانينا . ويتتبع مدججه
اللسان العربي إلى أن يطرق انتباه بعض الشباب إلى دراسة
اللغة العربية من الذين حاولوا دون أن يتجه القطر
الجزائري نحو الغناء عندما لم تكن لهذا القطر مدارس
تعلم اللسان العربي ، لم يكن له رجال يدفعون عنه
ويؤمنون عليه ، بل كان في اضطراب دائم مستمر . .
وكان أبنائنا يومئذ لا يذهبون إلا على المدارس الأجنبية
التي لا تعطهم غالبا من العلم إلا ذلك الفتات الذي

مطالعات

لا تحتل باريس مكانة مهمة في الأدب العربي فحسب ، فلهذه المدينة أهمية كبرى على صعيد الأدب الأوروبي . فباريس من العواصم القليلة في العالم التي ظلت موضوعا Stoff وموتيفا Motiv^(١) على الصعيد الأدبي ، لما تمثله من قيم جمالية وحضارية . فقد تعامل الأدب معها ، بغض النظر عن تقييمها سلبا أو إيجابا ، على أنها مدينة عالمية Weltstadt قادرة على استيعاب شتى الحضارات . لتصبح مصدر إشعاع حضاري . ويمكن للدارس أن يضع الخطوط العريضة للملامح الرئيسية لهذه المدينة كما رسمها الأدب الغربي على النحو التالي :

١- المدينة الخاطئة : (٢)

ترتبط هذه الصورة في الأدب الأوروبي ، بظهور باريس كمدينة كبرى ، وما يصاحب الحياة في هذه المدن من الشعور بالفقار والاعترا ب والفقر الروحي والعزلة وفقدان الهوية والتميز . فقد تميز أدب القرن الثامن عشر الفرنسي على سبيل المثال ، بالشكوى من التجمعات السكانية وما يصحبها من ضجيج وقاذورات وروائح كريهة ، وما فيها من وسائل للنقل تهدد الحياة الإنسانية . ولهذا صور الأدب حياة الناس في المدينة على أنها رقص خطير من أجل العجل الذهبي . وفي أثناء هذا الرقص يسقط الكثيرون ، ويحضر آخرون سمعته وصحتهم ، لأن الطمع والجشع من أجل الثروة يسلب البشر شخصياتهم ويجعلهم قساة القلوب . من أجل ذلك ارتبطت صورة باريس بمدينتين خاطئتين هما بابل السومرية ، ولايرنث Labyrinth الإغريقية . حيث تمثل الأولى الغرضى ، وتمثل الثانية الذين لا وطن لهم .

**صورة باريس في الأدب العربي
الحديث حتى الحرب العالمية الأولى
دراسة في نأقى جماليات المكان الأدبي
خليل الشيخ ***

• أسئلة الأدب للقرن التاسع عشر بجامعة اليرموك .

(١) حول ملين للصالحين وأصبتها في الدراسات الأدبية المقارنة انظر :

Elizabeth Frenzel, Vom Inhalt der Literatur, Stoff-Motiv, Thema pp. 7-93.

Von Siegfried Jüttner, Paris Bilder des 18. Jahrhunderts Eine Skizze. pp. 172-202, p. 174.

(٢)

ولهذا يصفها بولدير بـ « المشاهدة الموحلة » .
و« المختور » و« الجحيم » و« المعتقل »^(٧)

٢- أثينا الجديدة أو الجنة الأرضية :

ليست باريس هنا عاصمة للحضارة الغربية فحسب ، ولكنها ملتقى لجميع تيارات الفكر في العالم ، ففيها يتلاقى الناس وتتكلم البضائع من جميع أنحاء العالم ، وكل ذلك يعد بمستوى حياة متطورة ، ويعتد الأمل بحياة رغيدة جميلة آمنة . وقد ظهر هذا الشاء على باريس بشكل واضح على لسان التنويريين^(٨) Enlightenment فقد كانت استجاباتهم للمدينة تعني الرغبة في المزيد من الرخاء والتقدم . وكانوا عبر مطالبهم بحرية التجارة ، يتنادون بضرورة الانفتاح الليبرالي على الصعيد الثقافي . ولم تعد الكماليات فضيحة بل ضرورة اقتصادية ملحة ، كما لم يعد المسرح خطيئة بل مدرسة الإنسانية العليا^(٩) . وقد أصبحت المدينة ضمانا للتقدم على شقي الأصعدة . وبدأت الملامح الإيجابية لباريس تتنامى . فأصبحت باريس في نظر التنويريين رمزا للمستقبل الجيد ، المتضمن للحرية والسعادة .

وقد تميزت باريس - هذه الفترة - بغزارة صالوناتها الأدبية^(١٠) . فقد وجد الأدباء والمثقفون في هذه

إن رفض باريس باعتبارها واحدة من المدن الكبرى ، لا يرجع إلى سبب واحد فقط ، فثمة أسباب دينية وسياسية وثقافية واقتصادية ، ولا يد هنا من التركيز على العامل الديني ، لأن أدب تلك الفترة قد أعطاه الاهتمام الكبير . فقد اعتقد هذا الأدب أن ازدهار باريس (بابل الجديدة) وتقديسها ، وهو أمر يقتضي بالضرورة تدهورها وتدميرها ، يعني الابتعاد المطلق عن الله .^(١١)

أما رفض باريس في أدب القرن التاسع عشر ، فلم يكن رفضا مبنيا على أمس دينية . ويمكن أن نتوقف هنا عند الشاعر الفرنسي شارل بودلير^(١٢) Baudelaire (١٨٢١ - ١٨٦٧م) في ديوانه Les Fleurs du Mal (أزهار الشر) الصادر سنة ١٨٥٧م . صور بودلير باريس في شعره موطنًا للقوى والقيح والبؤس والضوضاء والقرف^(١٣) . وتنعكس قصائد ديوانه وبخاصة القصائد المعنونة في الديوان بـ Tableaux (Parisiens) عزلة بودلير وغرفته في المدينة ورفضه لكل شيء صناعي . ولهذا تبدو باريس في هذه القصائد عالما ميتا ، باردا مصنوعا من المرمر والمعدن^(١٤) . أما باريس القديمة فقد تلاشت إلى الأبد :

إن باريس القديمة لا توجد الآن . لقد تغيرت .
إن صورة المدن تتغير بسرعة مثل تغير قلب الإنسان .

Paris Bilder; Ibid. p. 279

(٣)

(٤) حول برديان النظر :

Hugo Freidrich: Die Struktur der Modern Lyrik, pp. 35-58, Kristiaan Versluis, Three City poets: Rilke, Baudelaire and Verhaeren pp. 283-306.

Kindler Literature Lexikon, Band 5, pp. 3560-3561.

(٥) إدوار غلايد ، المدينة في عصر زمانها ، ص ٢١٤

(٦)

(٧) إدوار غلايد ، ص ٢١٥

Paris Bilder, Ibid, p. 182.

(٨) حول هذه الحركة في فرنسا وانظر :

German Mason: Aconcise Survey of Frenc Literature. pp. 109-159, Peter Patz: Erforschung der deutschen Aufklärung. Passim.

Paris Bilder, Ibid, p. 184

(٩)

(١٠) حول هذه الصالونات انظر :

German Mason, pp. 111-113, and Rolf Engelstein: Die Literarische Gesellschaft. pp. 162-175

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

الكتاب وبالسذات للمجددين منهم . وقد صور marmontel باريس تصويراً مثالياً عندما قال : إن الاهتمام في باريس بالإنسان ، لا بالعرق أو مكان الولادة ، ويقدرات الإنسان لا بمستواه الطبقي ^(١٤) . لهذا كانت العاصمة الفرنسية مصدراً للكثير من المدارس الفكرية والأدبية في أوروبا . وكانت مركزاً للصراع في الوقت نفسه بين المجددين والمحافظين . ويرى Eric Cham ^(١٥) أن سيطرة باريس الواسعة على الحياة الثقافية والاجتماعية في فرنسا ، جعلت جل التطورات المهمة تحدث هناك ، كما خلق منها في الوقت نفسه بؤرة الموسيقى والفن الطليعيين avant-garde في أوروبا كلها .



على صعيد الأدب العربي ^(١٦) ، لم يظهر الاهتمام بباريس إلا بعد ربع قرن من غزو نابليون لمصر سنة ١٧٩٨م . فقد جاء نابليون إلى مصر ومعه عدد كبير من الحبراء والمهتمين بشؤون الشرق العربي . القادرين على قراءة لغاته ، قديمها وحديثها . العارفين بالأبعاد الحضارية للمكان من مختلف النواحي . ^(١٧) ويتضح بالمقابل من خلال ملاحظات الجبرتي (١٧٥٤ - ١٨٢٥م) أن المصريين ومتقفيهم على وجه التحديد . لم يكونوا يعرفون شيئاً من هؤلاء الغزاة ، إذ كانوا يجهلون لغتهم وأدبهم وتاريخهم . لهذا تسيطر الدهشة العميقة على صاحب " عجائب الآثار في التراجم والأخبار "

الصالونات مكاناً للتعبير عن آرائهم ، ووقتاً لمناقشة هذه الآراء . ولهذا امتدت شهرة أدباء فرنسا إلى أوروبا كلها ، واستقبل ملوك أوروبا الكثير من أدباء هذه الصالونات . وقد كان الأمير البولندي Stanislas Poniatowski ضيفاً في صالون مدام Geoffrin ، التي استقبلها عندما صار ملكاً لبولندا . ولهذا سادت النزعة الأوروبية عند مفكري تلك الفترة ، وأصبحت باريس بؤرة حضارية لهذه النزعة ^(١٨) .

٣- باريس وطن المثقفين : ^(١٩)

وقد ترتب على ذلك اعتبار باريس عاصمة للمثقفين . حيث تجدد هموم الكتاب وطموحاتهم مخرجاً للتعبير عنها . ولهذا أصبحت باريس بالنسبة لهم مدينة غير قابلة للتفاوض ، بمكباتها الغنية ، ويقدرتها على خلق الحوار وتبنيته المناخ المناسب له . أما الوحدة التي يشعر بها الكاتب أو العالم هنا ، فهي كما يرى Pierre Bayle ^(٢٠) وحدة خلاقة ، من أجل التركيز والإبداع . فقد كان على العالم أو الفنان في نظر Bayle أن يواجه أحد خيارين ، فهو إما أن يفتتح على الحياة الاجتماعية فيحكم على نفسه بالثفاعة وقلة الإبداع ، وإما أن ينمزل ليتفرغ للإبداعه . وباريس هي المدينة التي يستطيع فيها الكاتب والعالم أن يوازن بين العزلة والمشاركة . لهذا صورت باريس ، أثينا الجديدة ، باعتبارها وطناً لكل

Mason. Ibid. p. 111.

(١١)

Paris Bilder. p. 190

(١٢)

Ibid. p. 192

(١٣)

Ibid. p. 192

(١٤)

Eric Cham: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris. 1905-1925. pp. 162-171

(١٥)

(١٦) لقد سبق الأدب التركي الأدب العربي باعتداه بالعاصمة الفرنسية . واول من جبر من اعتنقه هذه الفتيه هو محمد علي الذي اولده السلطان المشايخ احد الثلاث الى باريس عام ١٧٢٠م . وجاء حديث البشير في تقرير مفصل عرف باسم سافرتنامة . حول ذلك انظر :

Bernard Lewis: Die Welt der Ungläubigen. p. 113 ff.

علاء زليخة ، نظور للنظرة الإسلامية إلى أوروبا ، ص ٥٢ وما بعدها .

(١٧) انظر محمد فؤاد شكري ، الحملة الفرنسية وخرج الفرنسيين من مصر ص ٥٤٨ - ٦٧٥

وبخاصة عندما يرى اهتمام الفرنسيين بالتراث العربي ، وترجمته إلى لغتهم^(١٨) . ولكن الاهتمام الذي خلفته غزوة نابليون عند المصريين بأوروبا ، تبعث لاختلاطه بالعنف العسكري الذي أسهم في حجب هذا التقدم العلمي عن غالبية المصريين إبان فترة الاحتلال ، ثم تلاشى تماما عند خروج الفرنسيين من مصر ، فأصبحت هذه الغزوة تمجّد ذكريات مرة هزيمة عسكرية يحرص الجميع على نسيانها^(١٩) ، ولكن مجيء الفرنسيين إلى مصر ظل يشكل هاجس التوجه إلى الغرب^(٢٠) .

توجه محمد علي (١٨٠٥ - ١٨٤٩ م) في البداية نحو إيطاليا ، وكانت أولى البعثات العلمية سنة ١٨٠٩ م وثانيها سنة ١٨١٣ إلى إيطاليا . أما التوجه إلى باريس فقد جاء بعد سنة ١٨٢٠ م . وقد تنوعت تعليمات الباحثين لتفسير تحول محمد علي إلى فرنسا ، إذ ربط تارة بـ عوامل شخصية تشمل في وفاة محمد علي لتاجر فرنسي أخلص له الود ، وتارة بمرکز فرنسا الدولي الممتاز وقدرتها على تحقيق آمال محمد علي في بناء دولة مصرية^(٢١) . وكلا الرأيين يجمعان هذا التحول نابعا من إرادة محمد علي ، ومعبرا عن رغبته ، وقدرته على التمييز بين مستويات التقدم الصناعي في إيطاليا وفرنسا ، ولكن هذا التحول التدريجي البطيء تجاه باريس الذي استغرق ما يزيد على عشرين سنة كان نتيجة تخطيط فرنسي استباحت أن يربط مصر بفرنسا عن طريق

« مساعدات تنمية » تهدف إلى تحضير مصر في الظاهر وإلى ربطها بفرنسا سياسيا واقتصاديا في حقيقة الأمر^(٢٢) .

وإذا كانت فرنسا قد خسرت مصر بعد احتلال الإنجليز لها عام ١٨٨٢ م وفرض حمايتهم الرسمية عليها ، بعد هزيمة العرابيين في معركة النيل الكبير ، فقد حاولت أن تبقى على وجودها الثقافي في مصر . وقد مثل هذا الوجود بسيطرة اللغة الفرنسية ، وإعلاء قيمة الأدب الفرنسي والثقافة الفرنسية ، والتوجه نحو باريس باعتبارهم رمزا للحضارة . وقد عزز الفرنسيون وجودهم الثقافي عن طريق المدارس والبعثات والترجمة . فقد أسست معظم المدارس العالية في عهد محمد علي تحت إشراف الدكتور كلوت بك ، الجراح الفرنسي الذي استدعاه محمد علي سنة ١٨٢٥ م . ليكون طبيبا ورئيسا لجراحي الجيش المصري . وقد سعى كلوت بك سعيّا متواصلا للقضاء على سيطرة الطليان وإقصاء لغتهم ، وإحلال اللغة الفرنسية محلها^(٢٣) . فقد أسس كلوت بك مدرسة الطب البشري سنة ١٨٢٧ م ، وشجع تلاميذها على تعلم اللغة الفرنسية ، فأنشأ لهم مدرسة لتعليمهم هذه اللغة وألحقها بمدرسة الطب^(٢٤) . وقد اختار كلوت بك من هؤلاء التلاميذ اثني عشر تلميذا من أوائل الخريجين ، وسعى حتى أرسلهم في أول بعثة طبية إلى فرنسا سنة ١٨٣٢ م ،

(١٨) انظر حجاب الأثار/ ٢/ ٢٣٢ - ٢٣٥ وانظر تعليق برناردوس حول هذه الملاحظة في المصدر السابق ، ص ٢٨٦ . حيث يرى أن البحري يسجل خبر هذه الملاحظات اكتشافا للاستقرار الأوروبي ، ففي بداية القرن الثامن عشر كان الاستيطان الأوروبي قد خطا خطوات واسعة في التكيف في نحو ومجموع اللغات الإسلامية بينما لم يكتب في اللغات الإسلامية شيء من أية لغة أوروبية .

(١٩) انظر حجاب الأثار/ ٢/ ٣٦١ - ٣٦١ .

(٢٠) أن نذاع الطيطاري في باريس هو في المحصلة النهائية ثمرة لعباب شيخه حسن الطاهر ، شيخ الجامع الأزهر ، الذي عاش الحملة الفرنسية ، ورأى تقدم الفرنسيين وأمن يروج بتغير الأحوال في البلاد . انظر تعليق الأبريز ، ص ١٠

(٢١) حول بواعث توجه محمد علي إلى إيطاليا انظر : جبال الدين الشيباني ، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في مصر محمد علي ، ص ١٢

(٢٢)

(٢٣) الشيباني ، المصدر نفسه ، ص ١٨

(٢٤) جبال الدين الشيباني ، ص ٢٠ وانظر ص ١٣

R. Wicand. Das Bild der Europäer: pp. 36-37

وقد ظلت هذه المدرسة تعتمد اللغة الفرنسية حتى سنة ١٨٩٨م إذ عين لها مدير انجليزي اشترط أن تكون لغة التدريس فيها هي الإنجليزية ، (٢٤) وإذا كان كلوت بك قد نظم المدارس العلمية العليا وجعلها فرنسية النظام فإن رفاة الطهطاوي (١٨١٦ - ١٨٧٣م) قد أرسى جلدور الاهتمام بباريس خارج النطاق العلمي البحث الذي غمّزت به بعثات محمد علي . ويكشف كتابه « تخلص الإبريز في تلخيص باريز » الصادر سنة ١٨٣٤م عن اهتمام عميق بهذه المدينة ، ويضافه أهلها . وقد كانت جهود رفاة الطهطاوي على صعيد التأليف والترجمة تصب في هذا الإطار ، فقد ترجم مواد المستوى الفرنسي (٢٥) إلى اللغة العربية ، وترجم رواية الكاتب الفرنسي Fenelon ، مغامرات تليماك Les Aventures de Telemague وسماها « مواقع الافلاك في وقائع تليماك » ليبر عن أزمتته الذاتية بعد أن نفاه الخديوي سعيد إلى السودان (٢٦) . ولكن جهوده في تدعيم مكانة الثقافة الفرنسية في مصر ، تتمثل أكثر ما تتمثل في إنشائه دار الألسن سنة ١٨٣٥م . (٢٨) فقد أسهم خريجوا هذه المدرسة في ترجمة الكثير من الكتب في مختلف التخصصات . (٢٩) وتكشف القائمة التي أعدها جمال الشيبال بالكتب التي ترجمت في عصر محمد علي عن أن كل الكتب المنقولة إلى العربية كانت من اللغة الفرنسية . (٣٠)

وقد أسهم في تعزيز الاتجاه نحو باريس ، تولي الخديوي اسماعيل للحكم عام ١٨٦٣م . فقد درس اسماعيل في باريس وأراد عند توليه الحكم أن يجعل مصر قطعة من أوروبا . وقد تولّى تعزيز هذا الجانب على المستوى التعليمي علي مبارك ناظر المعارف ، الذي درس هو الآخر في باريس ، وأنشأ دار العلوم سنة ١٨٧١م . من أجل هذا اتجه الأدباء نحو الثقافة الفرنسية والأدب الفرنسي . ويمكن اعتبار محمد عثمان جلال (١٨٢٨ - ١٨٩٨م) مثالا نموذجيا على نجاح الطهطاوي في إرساء دعائم الثقافة الفرنسية . فقد تخرج جلال في مدرسة الألسن ، وكان من تلاميذ الطهطاوي لتمييزين (٣١) . اهتم جلال بالأدب الفرنسي وحاول عبر نقده للقارئ تمهيد هذا الأدب الجديد ، ليتقبله الذوق الأدبي العام ، فترجم « أمثال لافونتين » La Fontaine وسماها « المعيون اليواظ في الأمثال والمواظ » (٣٢) كما ترجم بعض أعمال مولير Moliere المسرحية ونشرها تحت عنوان « الأربع روايات من نخب الثيئات » (٣٣) وترجم رواية Bernardin de Saint Pierre المعروفة بـ Paul et Virginie تحت عنوان : « الأمان والمئة في حديث قبول وورد جنة » (٣٤) . لهذا صار الأدب الفرنسي نموذجاً يحتذى ، وصار الذهاب إلى باريس ضرورة حضارية ، فقد اتخذ يعقوب صنوع (أبو نضارة) لنفسه لقب « مولير مصر » ، ثم اختار باريس

(٢٥) صبر النيسوري ، في الأدب الحديث ١/٤٣٢

(٢٦) تخلص الإبريز ، ص ٩٣-١٠٦

(٢٧) عبدالحسين بدر ، تطور الرواية العربية ، ص ٥٧-٦١

(٢٨) الشيبال ، ص ٣٨-٤٤ وحول دوره في لترجمة النظر ص ١٢١-١٢٦

(٢٩) المصدر نفسه ص ١٤٧ وما بعدها

(٣٠) انظر الشيبال ، ملاحق الكتاب ، من الملحق الأول حتى الخامس

(٣١) صبر النيسوري ، المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٢) المصدر نفسه ص ١٣٥

(٣٣) محمد يوسف نجم ، للمسرحية في الأدب العربي الحديث ١٨٤٧-١٩١٤م ص ٢٧٣-٢٨٨

(٣٤) جيلس العقاد ، شعراء مصر وديانهم في الجبل لقلبي ص ٨٨-٨٩

بعد أن نفاه الخديوي ليصدر منها جريدته التي تتلد بالخديوي اسماعيل والاحتلال الإنجليزي (٣٥) وصار الحديث عن النموذج الإفرنجي - الفرنسي - أسرا عاديا . فقد صور الشيخ عبد الله فكري (١٨٣٤ - ١٨٨٩م) امرأة فرنسية باريسية ، على أنها مثال المرأة السهلة للمثال :

وهيفاء من آل الفرنج حجابها
على طالبها معروفاها في الهوى مهمل
إذا أبصرت من ضرب باريز قطعة
من الأصفر الإبريز زل بها النعل (٣٦)

وحذر عبد الله التنديم في مقالته « عربي تفرنج » من اللويان التام في إطار الحضارة الغربية . وكانت فرنسا لا إنجلترا هي محور الحديث . (٣٧)

وقد كان موقف الشيخ محمد عبده ، وجمال الدين الأفغاني من قبل ، يشجع على تعلم الفرنسية . « لأن العالم للمسلم لا يمكنه أن يندمج الإسلام من كل وجه يقتضيه حال هذا العصر إلا إذا كان متقنا للغة من اللغات الأوروبية (٣٨) ولعل ذهابها إلى باريس بعد ثورة عربا لإصدار « العروة الوثقى » ، وإصرارهما على تعلم الفرنسية قد زاد من تعلق المصريين بباريس (٣٩) .

وإذا كان موقف الشيخ محمد عبده من الحضارة

الأوروبية ، متساهلا ، فإن موقف مصطفى كامل ، « صب مصر وشهد غرامها » كما وصفه شوقي (٤٠) ، من فرنسا ، قد حجب حضارتها إلى المصريين . صحيح أن ذهاب مصطفى كامل إلى فرنسا كان بسبب تشجيع الخديوي عباس (٤١) ، ولكنه جاء تلبية لرغبة أبيه الروحي ، علي مبارك (٤٢) ، صحيح أن مصطفى كامل كان يهدف ، كما يقول أنصاره ، إلى استغلال النفوذ الفرنسي من أجل النضال ضد الإنجليز . ولكن هذا الاستغلال اسهم في إضفاء صورة إيجابية على فرنسا . وقد أهذى مصطفى إلى الأستاذ « بريسون » رئيس مجلس النواب الفرنسي سنة ١٨٩٥م لوحة ، كتب مصطفى في أسفلها ثلاثة أبيات من الشعر حفظها المصريون وجرت على كل لسان :

أفرنسا يا من رفعت البلبايا
عن شعوب تهزها ذكراك
عن شعوب مصر إن مصر بسوء
واحفظي النيل عن مهاوي الهلاك
وانشري في السورى الحقائق حق
تجمل الخير أمة تهواك (٤٣)

غير أن إنشاء الجامعة المصرية الأهلية سنة ١٩٠٨م (٤٤) . التي أصبحت سنة ١٩٢٥م جامعة حكومية (٤٥) ، قد عمق الترجمة الثقافية نحو فرنسا ، فإذا

(٣٥) محمد يوسف لجم . المصدر نفسه ص ٧٧ - ٩١

(٣٦) انظر حسان المناد ، شعراء مصر ص ٦٤ - ٦٥ حيث يرى أن هذه القطعة « دلالة قسبة » وعليها صيغة التعبير عن حالة المصري المسلم الذي أرسل مسجده بلا عاكس ولا تكلف حتى نطق مزاجه وتقطعت عاداته بما يتم على ضميره .

(٣٧) فكري الملائكة قصة شاب مصري أرسله أمه إلى أوروبا لتلقي العلم ، فنادمها متكررا لأنه ، مستجيبا لمادات فوره ، سخطها عن اسم الرجل بالعربية لأنه لا يذكر إلا الاسم الفرنسي ، انظر عمر الدسوقي ، المصدر نفسه ص ٤٠٨ .

(٣٨) محمد عبد حسين ، الاتهامات الفرطية في الأدب المعاصر ، ١/ ٣٤٥ .

(٣٩) على محطلة ، الاتهامات الفكرية عند العرب في عصر النهضة ١٧٨٨ - ١٩١٤ م ص ٧٢ ، ٨٠ .

(٤٠) انظر قصيدته في رثاء مصطفى كامل :

الشركان حليق يتحجان

قاصبها في مالم والدان

الشوقيات ٥٧/٣

(٤١) محمد عبد حسين ، ١/ ١٧٥

(٤٢) فتحي رضوان ، مصطفى كامل ، ص ٤٤

(٤٣) فتحي رضوان ، مصطفى كامل ص ٩٩

(٤٤) محمد يوسف لجم ، نظرية النقد والفنون والملعب الأدبي في الأدب العربي الحديث . طبعة وظل ص ١٧ - ٢١ .

بناء مدرسة عينطورة منذ سنة ١٨٣٤م^(٤٨) . وقد كانت هذه الصلات المتميزة بين المارون وفرنسا تنطلق من الاتفاق الذي وقعه فرانس الأول والسلطان العثماني سليمان سنة ١٥٣٥م^(٤٩) ، هذا الاتفاق الذي اعتبرت فرنسا بموجبه حامية للكاثوليك في الدولة العثمانية . وقد كان لتطور وسائل النقل البحري عن طريق السفن التجارية ، أثر في زيادة حركة السفن بين الموانئ الأوروبية والشامية . وليس من قبيل المصادفة أن يكون جل اللهايين إلى باريس في الفترة المبكرة من أبناء التجار المسيحيين .

ولعل التنافس بين الحركات التبشيرية السبعية - الفرنسية ، والبروتستانتية - الأمريكية في حفل التبشير والتعليم قد أسهم في المحصلة النهائية في تفتيح أعين المثقفين المحليين على حضارة جديدة ، ذات أبعاد مختلفة . وقد وصلت ذروة هذا التنافس حدها الأعلى في مقتل أسعد الشدياق سنة ١٨٣٠م بسبب اعتناقه البروتستانتية بعد أن كان مارونياً كاثوليكياً .

يمكن تلخيص أثر الثقافة الفرنسية بوجه عام ، والدراسة في باريس خصوصاً ، في بنية الحركة الثقافية في بلاد الشام بمحورها في بعدين مهمين ، هما البعد الأدبي - العلمي ، والبعد القومي .

يمكن للدارس أن يتحدث عن تأثير الأدب الفرنسي بدءاً من مسرحية « البخيل » لمارون النقاش التي عرضت سنة ١٨٤٧م^(٥٠) . وعلى الرغم من تأثر

كان كل من محمد حسين هيكل^(٥١) ، ومصطفى عبد الرزاق ، ومحمد تيمور وتوفيق الحكيم قد ذهبوا إلى باريس ليدرسوا الحقوق والفلسفة على نفقتهم الخاصة ، باعتبار أنهم أبناء أسر موسرة ، وذهب أحمد شوقي من قبل على نفقة الخديوي ، فقد أوفدت الجامعة المصرية عدداً من طلابها للتحضير في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية . فقد ذهب أحمد ضيف ، ومنصور فهمي ، وطلح حسين وصبري السوريوني ومحمد مندور على نفقة الجامعة المصرية ، كما ذهب فيها بعد محمد عبد الله دراز ، وعبد الحليم محمود على نفقة الأزهر . أما زكي مبارك فقد غامر بالذهاب إلى السوربون على نفقته الخاصة . وقد ظلت سنوات دراسته هناك ، مبعث شعور دائم له بالفخر والاعتزاز .



أما ارتباط بلاد الشام بفرنسا فقد تم على نحو مختلف . فإذا كان هذا الترجيح قد أخذ طابعاً رسمياً في مصر ، بدأت به حكومة محمد علي وشجعتة ، وارتبط على صعيد التنفيذ بمصريين مسلمين ، فإن بداية هذا الترجيح في بلاد الشام مرتبطة بالإرساليات التبشيرية المسيحية من جهة ، وتحسين وسائل المواصلات البحرية وازدهار الحركة التجارية من جهة أخرى بين بلاد الشام وفرنسا وإيطاليا . فمتد نهاية القرن السادس عشر تأسست مدرسة الموارنة في روما^(٥٢) . وكان لإيطاليا الغلبة على هذا الصعيد . ولكن الإرساليات التبشيرية الفرنسية قد تفوقت هي الأخرى ، كما تفرقت السياسة الفرنسية . فقد شارك اليسوعيون الفرنسيون في

(٤٨) يصف هيكل وصوله إلى باريس يوم الثالث عشر من تموز سنة ١٩٠٣م ، عشية عيد الحرية : « كنت بشار العبد تنظم مدبة النور وتغني عليها حلاً من سماع اليوم والرواء » . انظر مذكرات في السياسة المصرية ١/١٠

Spanolo, J.P., France and Ottoman Lebanon 1861-1914, p.8.

(٤٩) تأسست سنة ١٨٥٤م . انظر :

(٥٠) جرجي زيدان ، تاريخ آداب اللغة العربية ، ٣٧/٤

Mahmud Samra, Christian Missions and Western Ideas in Syrian Muslim Writers (1860-1918), Ph. D. London, p.3 (٥١)

(٥٢) محمد يوسف نجم ، المرحبة ، ص ٣٣ وانظر ٤١٦ - ٤٢٢

العثمانية في مدينة Bordeaux الفرنسية . وقد تمخضت علاقاته الحميمة بالأدب الأوروبية عن كتاب رائد في ميدان الدراسات المقارنة هو : « تاريخ علم الأدب عند الإفرنج والعرب وفيكتور هوجو » .

نشر الخالدي كتابه في مجلة الهلال سنة ١٩٠٤م تحت اسم مستعار هو « المقدسي » (٥٨) . ثم نشره باسمه الصريح في الطبعة الثانية للكتاب سنة ١٩١٢م . ورغم غلو الكتاب من الأفكار السياسية ، فإن خوف الخالدي من أن ينسب إلى فريق المستغربين التحذيرين هو الذي حمله على إخفاء اسمه في الطبعة الأولى . يتضمن الكتاب حديثاً ضافياً عن المدارس الأدبية (الكلاسيكية والرومانسية) وعرضاً لنظرية فيكتور هوجو في الشعر والمسرح والقصة ، وحديثاً عن كبريات الأعمال الأدبية الأوروبية من منظار عربي ، يهدف إلى خلعلة الأدب العربي (٥٩) .

أما قسطنطي الحمصي فقد ذهب إلى فرنسا في سنة ١٨٧٥م ، ١٨٧٨م ، ١٨٩٢م . وكان كتابه « منهل الورداء في علم الانتقاد » بجزئيه الأول والثاني ، المطبوع سنة ١٩٠٧م في مصر محاولة لإيجاد قواعد علمية في النقد . وهو حصيلته اطلاع واسع على ما كتبه النقاد الفرنسيون أمثال ، سانت بوف Sainte Beuve وتين Taine وبرونتيير Brunetiere .

التقاش بالمرح الإيطالي عند تأسيسه للمسرح العربي ، إلا أن الأثر الذي قدمه قد تم بعد قراءة التقاش « للمسرحية المولييرية ، واستيعابه لبعض شخصياتها ولمقومات الإضحاك فيها » . (٥٦) وقد سار في الخط ذاته تلميذه سليم التقاش فترجم للكاتب الفرنسي كورنيي Pierre Corneille مسرحية Horace ، تحت عنوان (مي) (٥٦) . كما ترجم له نجيب الحداد ، مسرحيتي Le Cid تحت عنوان « غرام وانتقام » أو « السيد » (٥٧) ، ومسرحية Cinna ou Le Clemenced Augutte تحت عنوان « سينا أو عدل القيصر » أما أديب اسحق فقد ترجم بناء على طلب القنصل الفرنسي في بيروت مسرحية « أندروماك » للكاتبة المسرحية Jean Racine (٥٨)

ورغم اشتغال أحمد فارس الشدياق بعد خروجه من لبنان إلى مألطة مع المبشرين الأمريكان . فإن أثر فولتير يبدو واضحاً في « كشف المغيا » ، الذي يعتبر نتاج ما بعد المرحلة الباريسية (٥٥) . ولكن تأثير المناهج الأدبية الفرنسية يتبدى أكثر ما يتبدى في نتاج اثنين ، يعتبران من رواد الدراسات الأدبية النقدية المقارنة . وهما روجي الخالدي (١٨٦٤ - ١٩١٣م) (٥٦) وقسطنطي الحمصي (١٨٥٨ - ١٩٤١م) (٥٧) . درس روجي الخالدي في السوربون ، ثم عمل مدة عشر سنوات قنصلاً للدولة

(٥٦) المصدر نفسه ص ٤١٦

(٥٧) المصدر نفسه ص ٢٠٤

(٥٨) المصدر نفسه ص ٢٠٦ ، ٢٠٨

(٥٩) المصدر نفسه ص ٥٨

(٥٥) حول التباينات الشدياق من فولتير انظر :

Mohammed Bakir Alwan: Ahmad Faris Ash-shidyaq and the West, Ph.D. Indiana University, 1970 p. 1251. Wieland, Das Bild. p. 90.

(٥٦) حول الخالدي انظر حسام الحطيط ، روجي الخالدي رائد الأدب العربي المقارن . دار الكرمل ، ص ١٩٨٥م .

(٥٧) انظر عطفة الدباغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وسط القرن العشرين ، ص ١٢٧ - ١٣٤ .

(٥٨) يوسف اسعد دافر ، مصادر الدراسات الأدبية ، ٣٣٤ / ٢

(٥٩) حول الكتاب انظر : مائيم ياني ، تاريخ النقد الأدبي في فلسطين ، ص ٣٥ - ٤٣ ، حسام الحطيط ، عهد روجي الخالدي رائد الأدب المقارن . ص ٢٠ وما بعدها .

عهد يوسف نجم ، نظرية النقد والفنون الأدبية ، ص ٩

أما على الصعيد الثاني ، وهو البعد القومي ، فقد احتضنت باريس الحركات القومية العربية والطورانية على حد سواء . فقد أسس مجموعة من الطلبة العرب الذين درسوا في الأستانة أولا ، ثم أكملوا دراستهم في باريس الجمعية العربية الفتاة سنة ١٩١١م . وعقدوا المؤتمر العربي الأول في باريس ١٨-٢٣ حزيران ، ١٩١٣م^(٦١) وكان تأثر بعض رواد الحركة القومية بالفهم الفرنسي واضحاً . ويمكن أن نشير هنا إلى عبد الغني الصريسي (١٨٥٠-١٩١٦م)^(٦٢) ، ونجيب عازوري (١٩١٦م) ، فقد تعرف العريسي خلال دراسته للمصحف والعلوم السياسية في باريس ١٩١٢-١٩١٣م على الأفكار والآراء الغربية في القومية كما يبدو من تحديد له مقومات الأمة في كلمته أمام المؤتمر العربي الأول في باريس^(٦٣) . أما نجيب عازوري ، فقد وصل إلى باريس في نهاية عام ١٩٠٤م . حيث نشر هناك كتابه « بقطعة الأمة العربية »- Le Reveil de La Nation Arabe سنة ١٩٠٥م ، الذي كتبه بالفرنسية^(٦٤) .

يشيد الكتاب ، الذي يشن حملة صاروخية على السلطان عبد الحميد بفرنسا التي تقدم « من بين كل الدول الأوروبية المساعدة الأسخى والأكثر عنفوية للمظلومين والتعساء ، فالأمة الفرنسية جوهراً في أمة الفروسية ، وهي التي بادرت إلى الحملات الصليبية

أما عن التأثيرات في مجالات الاجتماع والسياسة فيمكن التوقف عند كل من شيلي الشميل (١٨٥٥-١٩١٧م) ، وأديب اسحق (١٨٥٦-١٨٨٥م) ، وفرانيس مراث (١٨٣٦-١٨٧٤م) وجبرائيل الدلال الحلبي (١٨٣٦-١٨٩٢م) ، فقد درس الشميل الطب في الكلية السورية في بيروت ثم أكمل دراسته في باريس . وكان يشرب نظام سياسي يتلاقى نقائص النظام السياسي العثماني ، كما صرح بذلك في كتابه « شكوى وأمل » الذي وجهه إلى السلطان عبد الحميد الثاني^(٦٥) . أما أديب اسحق فهو تلميذ لجمال الدين الأفغاني ، وقد حاول أن يثبت آراءه الإصلاحية في صحيفته « مصر القاهرة » التي أصدرها من باريس^(٦٦) . أما المراث فقد ذهب للدراسة الطب في باريس . وتعتبر كتاباته بعد المرحلة الباريسية من انشغاله بقضايا العمران ، وتدهور الحضارات وبخاصة في كتابه « مشهد الأحوال »^(٦٧) . أما جبرائيل الحلبي فقد كان محرر جريدة « الصدى » التي أنشأها الحكومة الفرنسية سنة ١٨٧٧م وترويجاً لمصالحها السياسية والتجارية والاقتصادية في البلاد التي ينطق سكانها بالضاد لا سيما في الشرق الأدنى^(٦٨) بالإضافة إلى عمله مترجماً في وزارة المعارف بباريس^(٦٩) . وقد كانت قصيدته الشعرية الشهيرة « العرش والميكسل » نقلاً مسراً للديكتاتورية الدينية والسياسية ، سجن على أثرها وقضى في السجن^(٧٠)

(٦٠) البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨- ١٩٣٩ ، ص ٢٩٧- ٣٠٣

(٦١) البرت حوراني ، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨- ١٩٣٩ ، ص ٣٣٧

(٦٢) المصدر نفسه ص ٢٩٦- ٢٩٧

(٦٣) عاكف نديانغ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، ص ٢٤٠

(٦٤) المصدر نفسه ص ٢٤٠

(٦٥) المصدر نفسه ص ١٣٩

(٦٦) عبدالمزيم الدوي ، التكوين التاريخي للأمة العربية . دراسة في الحقبة الوحي . ص ٢٥٢ وما بعدها .

(٦٧) المصدر نفسه ص ٢١٤- ٢٢١

(٦٨) المصدر نفسه ٢١٦

(٦٩) نجيب عازوري ، بقطعة الأمة العربية ، لتريب أحمد أبو عصم ، ص ٢٢٨- ٢٣١

الخطيرة التي عادت نتائجها بفوائد على العالم بأسره . . . وأخيرا هي التي حمت الإرساليات .

إن الخدمات التي لا تحصى والتي أدتها هي على مر الأزمان لقضية الحضارة تعطيلها الحق في أن تتمتع بحجة كل الشرقيين وجميعهم دون تمييز في المشرق أو الدين^(٧٠) . ولعل موقف نجيب غزوري من فرنسا الذي ظل - يعتبرها مشعل الحضارة والحريّة الأسطى^(٧١) قد امتد ليشكل موقفاً وأيديولوجية عند الكثيرين من الكتاب في لبنان . فباريس عند سعيد عقل « تشكل دون سواها من مدن الأرض الوطن الثاني لكل رجل فكر » كما تمثل « عاصمة العالم الروحية ومستودع الإرث العقلي الواحد »^(٧٢) أما العلاقة بين لبنان وفرنسا فهي على حد تعبير الياس أبو شبكة - « إحدى نقاليدنا التي نفخر بها » . لأن فرنسا كانت « اللذي الذي أرفع العالم معظم الحركات السياسية والاجتماعية والأدبية »^(٧٣) .



يقف هذا البحث عند صورة باريس في الأدب العربي حتى الحرب العالمية الأولى ، محاولاً أن يتتبع تطور هذه الصورة ، وأن يقف على سر الإيجابية في ملاحظها . كما رسمها الأدباء والمفكرون العرب الذين زاروها للدراسة أو السياحة . ولعل اختيار الحرب العالمية الأولى نقطة يتوقف عندها البحث ، يحتاج إلى شيء من الإيضاح .

وقد بدأت صورة باريس بعد هذه الفترة بالتغير ، وأخذ الإعجاب بها يقل نسبياً ، فقد أخذت الثقافة الأنجلوسكسونية تراحم الثقافة اللاتينية ، ولعل الحركة الأدبية التي نشبت بين طه حسين والعقاد عام ١٩٣٣م تحت عنوان « لا تينون وسكسونيون »^(٧٤) ، تشكل بداية التفوق للثقافة الأنجلوسكسونية ، كما شهد بذلك طه حسين نفسه في أخريات أيامه^(٧٥) .

يتتبع البحث تطور هذه الصورة عند كل من رفاعة الطهطاوي وعلي مبارك وأحمد فارس الشدياق وفرنسيس مراه وعبد الوليحي وأحمد شوقي ، وتوفيق البكري وأحمد زكي باشا ومصطفى عبد الرزاق ومحمد كرد علي ومحمد تيمور . وقد تم هذا التتبع على ضوء منهج الدراسة الأدبية المقارنة ، فلم يحاول هذا البحث المطابقة بين هذه الصورة وباريس في واقع الأمر . بل كان يهدف لاستخراج الموقف الحضاري العربي من الحضارة الغربية ، الذي تجسد بالاهتمام بمدينة أوروبية ، وأعطاه مكانة متميزة .

(١) باريس : منبع العلوم والفنون والصنائع :

يشكل زهاب الشيخ الأزهري رفاعة الطهطاوي^(٧٦) (١٨٠١ - ١٨٧٣م) إلى باريس سنة ١٨٢٦م ، تجربة جديدة تماماً ليس على صعيد حياة الشيخ شخصياً ، بل على صعيد العلاقة بين المشرق العربي والغرب الأوروبي . فللمرة الأولى في تاريخ

(٧٠) بقعة الأمة العربية ، ص ١١٥

(٧١) المصدر نفسه ، ص ١١٦

(٧٢) سعيد عقل ، مشكلة المثنية في المشرق ، ص ٣٠ ، نقلاً عن مقال منصور ، مدخل إلى الأدب المقارن ، ص ١٣٨

(٧٣) الياس أبو شبكة ، روابط الفكر بين العرب والفرنسية ، ص ٧ ، نقلاً عن مقال منصور ، ص ١٣٩

(٧٤) انظر النص الكامل لهذا الحوار في : سامح كرم ، مدرك طه حسين الأدبي ، ص ١٧٤ - ١٩٨

(٧٥) طه شكري ، هكذا تكلم طه حسين لأخر مرة ، الثقافة العربية ، ٩ (١٩٧٤) ص ٤٣ - ٥٤ . وثقافت ص ٥١ - ٥٢

(٧٦) حول حياته انظر ، أحمد أحمد بدوي ، رفاعة رافع الطهطاوي ، القاهرة ، ١٩٥٤م ، حسين فوزي النجار ، رفاعة الطهطاوي رائد فكر وإمام بحث ، القاهرة الدار المصرية للكتاب والترجمة والنشر . بلا - ت

الطهطاوي في المكان الجديد ، منضبطة بولاء الطهطاوي لعقيدته ، وبانشغاله الفكري بتخلف الأقطار الإسلامية ، « ولعمري الله أني مدة إقامتي بهذه البلاد في حيرة على تمتعها بذلك وخلو ممالك الإسلام منه » (٨٢) .

وإذا كانت المهمة الحضارية لذهاب الطهطاوي وزملائه إلى باريس على هذه الدرجة من الوضوح في الهدف ، فلا بد أن يكون اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من بلاد الإفرنج معللاً هو الآخر . يقول الطهطاوي : « فأعظم مدائن الإفرنج مدينة لوندرة (٨٣) وهي كرسي الإنكليز ، ثم باريس وهي قاعدة ملك فرنسا ، وباريس تفضل على لندن بصحة هوائها ، كما قيل ، وطبيعة أهل وبقة الغلاء التام . وإذا رأيت كيفية سياستها علمت كمال راحة الغريب فيها وحظهم وانسائطهم مع أهلها ، فالغالب على أهلها البشاشة في وجوه الغريب ومراعاة خواطرهم ولو اختلف الدين ، . . . وبالجمل في بلاد الفرنسيين يباح التعبد بسائر الأديان . » (٨٤) ويفض النظر عن صحة الأسباب الملتاحية والاجتماعية والاقتصادية والدينية التي ذكرها الشيخ فإنه لا يخفى أن هذه النظرة تمثل في المحصلة النهائية موقف حكومة عميد علي تجاه هاتين المدينتين ، باعتبارهما عاصمتين لدولتين تتنازعان السيادة على مصر . فلندن هي أعظم « مدائن الإفرنج » لأن ولاء عميد علي السياسي لها ، أما باريس فهي القبة

المشرق العربي يذهب إلى « ديار الإفرنج » ، شيخ عربي مسلم ، يحوص على تسجيل تجربته ونقلها للقارئ لكي تكون فيها قدر الشيخ « دليلاً يستدعي به إلى السفر إليها طلاب الأسفار » (٨٥) .

تم ذهاب الطهطاوي إلى باريس ، بناء على رغبة محمد علي في أن يرافق البعثة الأولى الذاهبة إلى هناك ، إمام أزهرى ، وبناء على توصية شيخه حسن العطار شيخ الجامع الأزهر آنذاك ، الذي عاصر الحملة الفرنسية على مصر واحتك بعلمائها (٨٦) . فذهب الطهطاوي إلى باريس إذ أن تم عبر إطارين ، ظل الشيخ حريصاً على أن يتحرك داخلها ، هما الإطار الرسمي والإطار الديني . وهو من أجل هذا حريص على أن ينال كتابه « تلخيص الإبريز في تلخيص باريز » الذي نشره بعد سنة ١٨٣٤م ، أي بعد ثلاثة أعوام من رجوعه إلى مصر ، رضا شيخه « المولع بسماع عجائب الأخبار والاطلاع على غرائب الآثار » (٨٧) . ورضا محمد علي « ولي النعم ومعدن الفضل والكرم » (٨٨) . على أن ثمة إطار آخر أوسع من هذين الإطارين جميعاً ، يضيئ هو الآخر تحرك الشيخ ، ويوجهه وهو ولاء الشيخ وانتماؤه إلى مصر ، باعتباره بقعة من ديار للمسلمين . فقد كان الذهاب إلى باريس يتفيا في المحصلة النهائية « حدث ديار الإسلام على البحث عن العلوم البرانية والفنون والصنائع . فإن كمال ذلك ببلاد الإفرنج أمر ثابت شائع والحق أحق أن يتبع » (٨٩) . لهذا بقيت حركة

(٧٧) تلخيص الإبريز . تحقيق محمد عمار . الأعمال الكاملة ، الجزء الثاني ص ١٠

(٧٨) للمعاري كتاب يصف جانباً من علاقته بالفرنسيين اسمه : مقامات الأدب العربي حسن الطاهر في الترتيب نشر :

S. Moreh, Modern Arabic Poetry 1800-1970, p. 14.

(٧٩) تلخيص الإبريز ، ص ١٠

(٨٠) المصدر نفسه ، ص ١٢

(٨١) تلخيص الإبريز ، ص ١١

(٨٢) المصدر نفسه ص ١٢

(٨٣) في فقرة احتفال بالبعثة ينسب الشيخ هذا الحكم ، ويصف باريس بأنها من أجمل مدائن الدنيا ومن أعظم مدائن الإفرنج . تلخيص ص ٦٤

(٨٤) المصدر نفسه ، ص ٣٢

الحضارية - العلمية لصر . ولهذا يختتم الطهطاوي حديثه عن المدينة بذكر السبب الحقيقي للذهاب إلى باريس . وهو توجه محمد علي إلى الصعيد الحضاري إلى فرنسا ، بغية الاستفادة من تقدمها . (٨٥)

كانت باريس إذن هي بؤرة اهتمام الطهطاوي ، وسببا من أسباب تأليفه لكتابه . ولعل سر احتفاله بهذه المدينة يرجع إلى إدراك الطهطاوي أن كتابه هو أول كتاب عربي عن هذه المدينة . (٨٦) ولهذا سمى كتابه « تخلص الإبريز في تليخيص باريز » أو الديوان النفيس بـ « ديوان باريس » ، حيث يتكرر اسم باريس في كلا العناوين بالزین تارة وبالسین تارة أخرى (٨٧) . وعلى ما في العنوان الأول ، وهو العنوان الذي قدر له الشیوع والانتشار ، من تعلق بالجناس والسجع ، فإنه يكشف عن طبيعة الكتاب على نحو دقيق . فهو في المحصلة النهائية تليخيص للإبريز ، أي عملية انتقاء واستصفاء ، حيث ينتقي الطهطاوي النافع والجيد والمفيد ، كما يفعل الناقد الخبير .

يحرص الطهطاوي عند حديثه عن باريس على تحديد موقعها الجغرافي ، تبعا لخطوط الطول والعرض . وحرص الطهطاوي على تحديد الموقع بهدف في واقع الأمر إلى أمرين :

أن يؤكد لغاؤه آنذاك أنه يتحدث عن مدينة موجودة فعلا ، ولها أبعادها الحقيقية . من أجل ذلك حذر

الطهطاوي قارئه من منبة أن يظن أن ما يذكره له يقع في « باب الحذر والخبرافات أو من حيز الإنسراف والمبالغات » (٨٨) وبين أن حديثه عن باريس ، مع أطنابه ، « لا يفي بحق هذه المدينة » ، بل هو تقريري بالنظر لما اشتمل عليه (٨٩)

ولكي يدلل من جهة أخرى على اطلاعه على أمور هذا العلم ، المحجب إليه . يستطرد ليذكر كيفية معرفة درجتي الطول والعرض (٩٠) . ثم يزيد في محاولة إثبات البعد الحقيقي الواقعي لباريس فيذكر المسافة بينها وبين مدن تحتل في ذاكرة القارئ آنذاك مكانة مهمة بسبب أهميتها الدينية أو السياسية مثل ، القاهرة ومكة المكرمة وأستانبول ولندن وموسكو وروما . ثم يذكر بعد ذلك مقدار ارتفاع باريس عن سطح البحر ، وطبيعة مناخها البارد المتقلب ، وأهمية التدفئة فيها وأوقات شروق الشمس وروبها وموسد الصلوات فيها بالقياس إلى المدن المذكورة لينفي عن رحلته طابع المغامرة وما فيها من مبالغات وتخوارق . (٩١)

تمثل باريس بالنسبة للطهطاوي المدينة المثالية بمرافقها المتنوعة ، ونظافتها ، وما فيها من قوانين تنظم حياة المواطن ، وتكفل له السعادة . ويغض النظر عن موقف الطهطاوي من أخلاقيات الفرنسيين ، وموقفهم من المرأة على وجه الخصوص (٩٢) فإنه ظل يرى أن « مدينة باريس من أحكم سائر بلاد الدنيا وديار العلوم البرانية » وأثينة الفرنساوية (٩٣) وكان إعجابه الشديد حافزا على

(٨٥) المصدر نفسه ، ص ٣٢-٣٣

(٨٦) المصدر نفسه ، ص ١١-١٢

(٨٧) المصدر نفسه ، ص ٦٣

(٨٨) تليخيص الإبريز ، ص ١١

(٨٩) المصدر نفسه ، ص ٩١

(٩٠) المصدر نفسه ، ص ٦٤-٦٥

(٩١) المصدر نفسه ، ص ٦٥-٧٤

(٩٢) المصدر نفسه ، ص ٧٥ وما بعدها

(٩٣) المصدر نفسه ، ص ٧٩

ولكن اندفاعه المتحمس في التعريف بمضمون هذه القيم الفنية الجليدية . كالأعمال المسرحية لم يبلغ حسه النقدي . فقد وصف شكل المسرح وتجهيزاته وفحوى الأعمال المسرحية وصفاً تفصيلياً انتقادياً ، وإن ظل يرى أنه يمكن استخدام هذا الفن وسيلة من وسائل التهذيب^(١٠٠) . وكذلك الحال في حديثه عن متنزعات باريس^(١٠١) . فقد وصف جمال الطبيعة فيها وما فيها من خدمات ، حديث شيخ يجب أن تبقى المسافة واضحة بينه وبين ما يشاهده . ثم انتقل ليصف بعد ذلك اعتناء الفرنسيين بالطب والرياضة والمستشفيات ، والجامع العلمية والمدارس المشهورة ، وخزائن الكتب والكليات العلمية المختلفة^(١٠٢) .

إن تعلق الطهطاوي بباريس ، يتجل أكثر ما يتجل في تعدده لأنواع المعارف التي قرأها بالفرنسية هناك^(١٠٣) . فقد ظل الطهطاوي يذكر بأنه مدين لباريس بالسعاس الثقافية واكتساب تجربة حضارية جديدة .

إن حرص الطهطاوي على عدم ذوبان شخصيته الحضارية في الإطار الحضاري الجديد ، لا يخالف هذه النتيجة ، لأن الطهطاوي حرص على فكرة الانتقاء والاختيار . لهذا يشبه باريس بالعروس الجميلة ، ويميز مصر عنها بأنها ليست بنت كفر^(١٠٤) .

أن يذكر تفصيلات كثيرة عنها وعن أهلها لتكون هذه المعلومات حافزاً للمصريين على الأخذ بأسباب الحضارة^(٩٩) . ولهذا كان لا يفتأ يذكر أن باريس من « أعظم بلاد الإفرنج بناء وعمارة »^(٩٥) أو أنها من « أحمر مدائن الدنيا ومن أعظم مدائن الإفرنج »^(٩٦) أو « أعظم مدن الإفرنج التي يرحل إليها الغرباء لتعلم العلوم خصوصاً العلوم الطبية »^(٩٧) أو أن يقول : « وبالجملة فلا يمكن وصف مدينة باريس مع تفصيل علومها وفنونها »^(٩٨) .

يتحدث الطهطاوي عن هذه المدينة في ثلاثة عشر فصلاً ، تشمل تخطيط باريس وعادات أهلها ، وغذاهم وملابسهم ومتنزهاتهم ونظامهم الصحي وعنايتهم بالطب وفعل الخير عندهم ومعتقدهم والعلوم والفنون والتربية لديهم .

أما مثالية باريس ، وكونها النموذج الذي ينبغي أن يتخذى ، فذلك راجع إلى اعتبار الطهطاوي باريس رمزاً للتقدم العلمي والفني . ولعل انهيار الطهطاوي بنظافة المكان مع إيمانه بأن النظافة من الإيمان وليس عندهم مثقال ذرة^(٩٩) يؤكد اعتبار الطهطاوي لها نتيجة من نتائج الرقي وانتشار التعليم وثمرة من ثمرات التقدم المنفصل عن المعتقد الديني .

لم يغفل الطهطاوي القيمة الفنية - الجمالية لباريس

(٩٤) المصدر نفسه ، ٧١ ، ٧٢ ، ١٥٣ لم انظر طراح الطهطاوي عن الفرنسيين فيما يتعلق بمزاجهم من اللذة ، ٢٥٩ - ٢٦٣

(٩٥) مجلس الأبريز ، ١٠٩

(٩٦) المصدر نفسه ، ٦٤

(٩٧) مجلس الأبريز ، ١٢٩ وانظر ١٤٥

(٩٨) المصدر نفسه ١٧٢

(٩٩) المصدر نفسه ٤٦ وانظر ١١٠ ، ١١٧

(١٠٠) المصدر نفسه ١٢٠ - ١٢٢

(١٠١) المصدر نفسه ١١٩ - ١٢٥

(١٠٢) المصدر نفسه ١٦٢ وما بعدها

(١٠٣) المصدر نفسه ٢٢٧ وما بعدها

(١٠٤) المصدر نفسه ٦٣

« علم الدين » (١٠٩) فهو يكشف عن رؤية متميزة لباريس على أكثر من صعيد وسبب تميزها الرئيسي أنها رؤية لشاب فقير استطاع أن يتعلم في المهندس خانة في مصر وأن يكمل دراسته في باريس ضمن ما عرف « بيعة الأنجال » حيث درس فيها في الفترة الواقعة بين ١٨٤٤ - ١٨٥٠م فنون الهندسة الحربية . وبعد رجوعه إلى مصر صار من رجال الحكم وخضع لتقلبات المهود السياسية المتناقضة (١١٠) .

باشير علي مبارك كتابة « علم الدين » في أواخر سنة ١٨٥٧م ، عندما عزله الخديوي سعيد من منصبه ، وأدخل عليه الكثير من التعديلات والإضافات قبل أن يطبع سنة ١٨٨٢م . (١١١) وهذا يعني أن رؤية علي مبارك العلمية الطابع لباريس ولغرب الأوربي محكومة بالإطار السياسي لنظام الحكم ، وبالرؤية العسكرية الصارمة التي تربى عليها ، ثم إن هذه الرؤية لا يعبر عنها صاحبها على نحو مباشر بل يصطنع شخصيات قصصية مثل علم الدين ، وولده برهان الدين ، والمستشرق الإنجليزي وغير قليل من الشخصيات الأخرى . وهذا الاصطناع يعني أن المؤلف يريد أن يخلق مسافة بين تربيته الشخصية وبين التعبير عنها ، لكي يكون حراً في التعبير عن تفصيلات هذه التجربة ، ولكي يستكثر من « المقابلة والمقارنة على نمط يسمو عن السامة ولا يميل إلى المحالة مفرغاً في قالب سياحة شيخ عالم مصري رسم بعلم الدين مع رجل إنجليزي ،

ولعل الآيات الشعرية التي نظمها بباريس تمثل موقف الطهطاوي تجاه هذه المدينة فهي عنده رمز للجمال والتقدم العلمي والصناعي :

لقد ذكروا شمس الحسن طرا
وقالوا أن مطلعها بمصر
ولكن لورأها وهي تبلى
بباريس لحصوها بذلك (١١٥)

ولكنها في الوقت نفسه « ديار كفر » فهو يعجب لتقدمها ، ويجب أن ينقله إلى مصر :
أوجد مثل بباريس ديار
شمس العلم فيها لا تخيب
وليل الكفر ليس له صباح
أما هذا وحكمه عجيب (١١٦)

إن ترجمة الطهطاوي للمستور الفرنسي ، ولكثير من القوانين التي تنظم حياة الباريسيين على الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وموقفه الإيجابي من هذه القوانين رغم كون أهلها لا ينتمون إلى الإسلام ، يدل على جرأة الطهطاوي من جهة (١١٧) وعلى شدة إعجابه بمدينة ظل يعتبرها منبع العلوم والفنون والصنائع .

(٢) باريس : رمز التقدم المادي :

أما كتاب علي مبارك (١١٨) (١٨٢٣م - ١٨٩٣م)

(١٠٥) تخلص الأبريز ٦٣

(١٠٦) المصدر نفسه ١٦٠

(١٠٧) انظر حينئذٍ بدر ، تطور الرواية العربية ، ص ٥٧

(١٠٨) حول حياة انظر ترجمته اللغوية ، القاهرة ١٨٨٨/١٨٨٩م ٣٧/٩ - ٦١ ، أحمد ابن ، زعمه الإصلاح في العصر الحديث ، ص ١٨٤ - ٢٠١ ، حسين فوزي الشبان ، علي مبارك أير التعليم ، ص ٧ - ٥٣ ، ناجي تريب ، رحلة علم الدين للشيخ علي مبارك . قرعة في التاريخ الاجتماعي المصري الحديث ، ص ٢٤ - ٢١

وانظر قائمة المراجع ، ص ٧ - ٨ ، مقدمة عهد حمارة للأحسان الكماله لعل مبارك ١/٩٩ - ٨١

(١٠٩) الأحسان الكماله لعل مبارك ، تحقيق عهد حمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٩ .

(١١٠) حمارة ، ١/٣٤

(١١١) المصدر نفسه ، ٨٤ وانظر

مستشرق^(١١٨) يهدف إلى نشر « لسان العرب في اللغة للعلامة محمد بن المكرم بن أبي الحسن الخزرجي الأنصاري »^(١١٩) ويريد الاستعانة بعلم الدين في نشره على أن يصحبه علم الدين إلى أوروبا ويتحمل المستشرق نفقات هذا السفر . وواضح أن اختيار مبارك للمستشرق الإنجليزي يتضمن أكثر من دلالة وإشكالية . صحيح أن هذه الشخصية ضرورية لأنها قادرة على حل إشكالات علم الدين في التعامل مع الأوروبيين الذين لا يتقن علم الدين لغاتهم ، ولكن لهذا الاختيار إشكالية لا بد من التوقف عندها لإيضاحها . يكتب علم الدين في المسامرة الرابعة عشرة لزوجته :

« إننا بفضل خالق البرية قد وصلنا بالصحة والسلامة إلى ثغر الاسكندرية وعيشة اللطيف القادر تركب البحر في غد ونسافر صبة رفيقي وعزيزي حضرة الخواجا الإنكليزي قاصدين بلاد الإنجليز »^(١٢٠) .

إلا أن علم الدين ، كما هو معروف ، يهلب مع الخواجا الإنكليزي إلى باريس . فما هو السبب في ذلك ، لقد كان بإمكانه مبارك أن يجعل المستشرق فرنسيا ، فهذا مما لا يؤثر في مجرى الكتاب . وكان بإمكانه أن يجعل علم الدين يقصد إلى بلاد الإنجليز .

كلاهما هيان بن بيان نظمهما سمط الحديث لتأثري المقارنة بين الأحوال المشرقية والأوروبية^(١٢١) . ويبدو أن اختيار هذا المعمار^(١٢٢) صيغة للتعبير هو ثمرة اطلاع مبارك المتجمل على شيء من الأدب القصصي الفرنسي . فقد عوقب مبارك كما يثبت سجل المدرسة المصرية الحربية بباريس Pariser Ecole Militaire Egyptienne لمدة أربعة أيام في تكتة عسكرية لأنه مسك متلبسا بقراءة رواية فرنسية لا تعرف مضمونها^(١٢٣) .

يختار مبارك شخصية علم الدين لأهمية متدنية ، فقد سماه والده علم الدين « تغولا » بأن يكون من أعلام المجتهدين^(١٢٤) ثم يتزوج من فتاة فقيرة اسمها نقيه^(١٢٥) . فتأتي له برهان الدين^(١٢٦) . ويظهر أن شخصية علم الدين تمثل نموذج المثقف المصري المسلم آنذاك ، وأن ثقافته المكونة من الشعر العربي واللغة والنحو والفقه والتفسير ، وهي العلوم الأساسية التراثية ، تشكل الرؤية الحضارية التي تفسر وتحدد طبيعة علاقته بالغرب . فاختيار المؤلف لهذا النموذج حضاري في دلالته ولكنه غائي في توظيفه ، فهو يهدف إلى بلورة موقف أيديولوجي تجاه التقدم في الغرب ، ويقصد في الوقت نفسه إلى إقناع الفئة الأزهرية بضرورة الأخذ بالتكنولوجيا الحديثة ، لأن الأخذ بها لا يتناقض مع الشريعة الإسلامية . أما السائح الإنجليزي ، فهو

٣٢١ - ٣٢٠ / ١ علم الدين

(١١٣) حول فشل الكتاب ، انظر ، عبدالحسن بدر ، تطور الرواية ، ص ٦١ - ٦٦

(١١٤)

(١١٥) علم الدين ، ٣٣٣ / ١

(١١٦) المصدر نفسه ، ٣٣٩ / ١

(١١٧) المصدر نفسه ، ٤٧٧ / ١

(١١٨) تولى المستشرق الأثري د . Edvard Lane يمكن أن تكون النموذج الذي أوصى مبارك بهذه الفكرة . فقد قدم لنا في مصر ، وتكلم على الشيخ إبراهيم السوفي ليشر بعد ذلك بمجبه للشعر . وقد حصل ذلك في الأربعين سنة الأولى من القرن التاسع عشر أي قبل شروع مبارك بكتابة عمله

Wielandt. Das Bild. p.53

بفترة معقولة . انظر :

(١١٩) علم الدين ، ٣٩٩ / ١

(١٢٠) المصدر نفسه ، ٤٧٧ / ١

علمين (يفتح اللام) مختلفين وعن رغبة كل منهما باكتشاف الآخر . يمثل علم الدين مصر العربية الإسلامية ، ويمثل المستشرق الإنجليزي الحضارة الغربية . ولا يخفى أن دور المستشرق في هذا الحوار يتجاوز بالضرورة دور الوسيط ليصبح مثلاً للحضارة الغربية ، يتمتعها المؤلف وشخصيته « القصصية » معا ، تفهم ثقافة الشرق وتحترمها ولا تستعلي عليها^(١٢٤) ، ففي حين يوضح للمستشرق طبيعة السفن التجارية والشراعية ، ويتحدث عن البحر والحياة فيه ، ويفصل القول في نشوء البراكين وكيفية استخدام البخار في القساطرات ، ومعنى القطار في اللغات الأوروبية والبوسطة والبوصلة والنظارات ، يوضح علم الدين بالمقابل للمستشرق الإنجليزي موقف القرآن من الظواهر الطبيعية ، وتقدم العرب في العلوم . ويشرح له بإسهاب عن السيد البدوي وتاريخ مصر الإسلامي والقبطي ، ويناقشه في السفر والاختلاط وتعدد الزوجات وأصول العقائد^(١٢٥) . ولا شك أن الوقوف عند تلك القضايا وتقسيمها الدقيق بين المستشرق والشيخ الأزهرى ذو دلالة على موقف المؤلف المسبق من باريس ومن حضارة الغرب عموماً . فهذا الموقف يشكل بداية صياغة الإطار « النموذجي » لعلاقة الشرق العربى بالغرب الأوروبى ، على أساس أن الشرق روحاني والغرب مادي ، وإن كان يأتي في الوقت نفسه صدى لسياسة عمدة علي ومن تبعه في البعثات التعليمية التي اقتضت على دراسة العلوم التطبيقية في الغرب .

فلماذا لم يفعل علي مبارك ذلك ؟ لقد أراد الكتاب الذي طبع سنة ١٨٨٢م أي بعد هزيمة أحمد عرابي ودخول الإنجليز إلى مصر عثلين أن يحدد الإطارين المهمين في التعامل مع الغرب الأوروبى ، الإطار السياسى والإطار الحضارى . ولا يخفى أن شخصية المستشرق الإنجليزي الذهاب إلى باريس تجمع بين هذين الإطارين فهي من جهة ، تمثل سلطة المحتل التي يسعى علم الدين لتسويق التعامل معها شرعياً حين يقول مبروا سفره مع المستشرق الإنجليزي :

« وهذا الرجل وقومه لم يقاتلونا في الدين ولا أخرجونا من ديارنا ولا ظاهروا على إخراجنا ، بل حاللونا وعاهدونا ونصرونا على أعدائنا كما هو معلوم ومشهور »^(١٢٦) .

ومن جهة أخرى ترى في باريس « أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظرفية »^(١٢٧) .

يشكل هذا الرأي الذي يركز على القرآن لتسويق التعامل مع الإنجليز ويتحدح بمخالفهم مع العثمانيين لطرد الفرنسيين من مصر ، ويجعل من الفرنسيين أعداء ومن الإنجليز أصدقاء جوهر الخط العام لسياسة الكتاب^(١٢٨) .

تكشف الموضوعات التي شكلت نقطة الحوار بين علم الدين والمستشرق الإنجليزي عن حوار يدور بين

(١٢١) المصدر نفسه ٣٧٤/١

(١٢٢) المصدر نفسه ١٦٠

(١٢٣) يروي علم الدين في السيرة الثالثة والخمسين ٢٩٧/٢ - ٣٠٤/٢ برهانه الذي الكثير من الحوارات المسافرة التي وقعت إبان فترة نابليون بونابرت . مثل محارب المساجد وانهلاك سرامها وقهر المياه ، وحرهم التجار ، و ٣٠٠ ليجل الفاريه يقدرون بين الفرنسيين غير المدينين وبين الإنجليز الذين يصرون المسلمين . ولكن علم الدين يصر على ضرورة تسيان هذه النقيص والاستفادة من محطيات التقدم العلمي الفرنسي عن ٣٠٣ وإن ظل رأي في الفرنسيين سلبياً . انظر ٢/٣٣٥

(١٢٤) علم الدين ١/٣٦٣

(١٢٥) المصدر نفسه ٥١٨ - ٥١٤/١

منظرها^(١٣٠). وتقديم النتيجة على السبب يهدف إلى حل القارئ للدخول مباشرة في جماليات المدينة . من أجل هذا أصر على مبارك حديث المستشرق الإنجليزي عن باريس إلى المسامرة الحادية والثلاثين^(١٣١) الذي كان المستشرق فيه حريصا على إبراز الثقل الحضاري في تاريخ باريس رابطا ذلك باستعراض دقيق لتاريخ المدينة السياسي ليبين أن حاضرا المدينة الزاهي هو ثمرة تطور بعيد الجذور ولهذا أصبحت باريس قبة يأتى إليها الناس لأغراض مختلفة .

« فترى كل من أحب أن يجمع نظره جامعا ، أو يرى أبداع ختصر قصد أرجاعها فهي مركز اللهو والانبساط لأنها قد حازت عاصن الدنيا أجمع ، وليس من يرى كمن يسمح » .^(١٣٢)

يتوقف علم الدين عند كثير من مظاهر الحياة الباريسية ، فيتقبل معظم هذه لظواهر ولا يرفض إلا الجوانب الفنية^(١٣٣) . فقد زار المكتبات ، والمستشفيات وأماكن البورصة والبنوك^(١٣٤) في باريس . ورأى أهمية هذه المؤسسات في إضفاء النظام والجمال على المدينة . ولهذا خلص في النهاية إلى تعليق تفوق باريس وهو مر تعلقه بها ، فقال :

في باريس يأخذ المستشرق الإنجليزي دور الدليل الذي يشرح ميزات المدينة وإيجابياتها فهي « رأيه » من أحسن مدن الدنيا وأعظمها لحسن نظامها وكثرة ما فيها من المباني اللطيفة والأشياء الظرفية^(١٣٥) . وسلم له علم الدين بذلك قائلا : أنت أدري بذلك ، وأنا على رأيك ومصادك ، فسا وافق آتينا ، وما لم يوافق أبينا^(١٣٦) . ثم يجدد الشيخ سر تعلقه بهذه المدينة . وهو تفوقه العلمي - الحضاري .

« وعندنا من الشوق إلى معرفة أحوال هذه المدينة العظيمة والوقوف على أحوال أهلها وتعرف ما بها من الآثار الباهرة وروائع الصناعات الزاهرة ما تشد به حاجتنا إلى استطلاع ما عندك وأتباع رأيك والوقوف عند إشارتك »^(١٣٧) .

تجدد فكرة المنفعة علاقة علم الدين بباريس ، فهذه العلاقة تهدف أن يقضي علم الدين « هذه المدة في استفادة ما ههنا يكون فيه منفعة أو ملذاتنا »^(١٣٨) وعناصر المنفعة هي التي تحدد جمالية باريس في نظره . وقد بدأ علم الدين حديثه عن باريس بالنتيجة الظاهرة للعيان وهي حسن النظام وسعة الشوارع وازدهار حركة التجارة وزخرفة المحلات التجارية ونظاماتها وحسن

(١٣٢) المصدر نفسه ١٦٠/٢

(١٣٣) المصدر نفسه ١٦٠/٢ من نفس على مبارك أن المستشرق الإنجليزي ، غير باريس . وهو يعرف أن باريس ليست دولة تامة للمعالم الأوروبية الحديثة التي جعلها للألف من حديثه عن مصر في مقدمة الكتاب . من الخلق تامل ذلك بعض معلومات على مبارك الجغرافية ، فالساعة ٣٨٨/٢ - ٣٧٧ (تأليف) (١٣١٩ - ٣١٨٨) من لأم عهد بالخبر إليها السيادة قد يمثل ذلك باعتدال على مبارك بتجاسر المخاطرة الغربية ووجدتها مقابل وسعة بلاد الإسلام وتحتها ولكن بلاد الجملة « وألا على رأيك .. لإكد حرص مبارك على التفحص ضمن الأثار السياسي الرسمي ، للوقوف مع السيطرة الانجليزية .

(١٣٤) علم الدين ١٦٠/٢

(١٣٥) المصدر نفسه ٢٦١/٢

(١٣٦) المصدر نفسه ١٦٣/٢

(١٣٧) المصدر نفسه ٢٠٧٠/٢

(١٣٨) المصدر نفسه ٢٠٦/٢

(١٣٩) يخلف علم الدين موقفا حذرا من المسرح ويرفض الباليه لأنه « لا حمرة له إلا الشقاق ولحد الأخلاق » ، ٢١٠/٢ ومن المهم أن نذكر أن علم الدين لم يذهب إلى هذين المآكبين واكتفى بسماح تجربة ابن برمان الدين والحكم عليها . وهو يتوافق مع سياسة عهد علي في أن لا يهرف بمبروه من الحياة الفرنسية أكثر مما ينبغي . انظر البروت حوران ، الفكر العربي في عصر النهضة ص ٩٣ وما بعدها .

(١٤٠) علم الدين ، ٣٩٢/٢ ، ٤٤٧ - ٤٤٨ ، ٣٨٧ - ٣٨٩

فأقام فيها ما يقرب من مستتين ونصف (١٨٥٠ - ١٨٥٣م)، ذهب بعدها إلى تونس ثم استقر في الأستانة وأصدر الجوابب هناك سنة ١٨٦١م وبقي يصدرها حتى صدر مرسوم بتعطيلها سنة ١٨٨٤م (١٣٩) ثم توفي بعد ذلك بثلاث سنوات .

لم يجيء الشدياق إلى باريس إذن من مدينة عربية ، بل جاء إليها من لندن وهي مدينة لا تقل عنها تقدما . ولهذا اتسمت نظرة الشدياق إلى باريس عموما بخلوها من التقديس والإجلال الذي ظل يميز نظرة القادمين إليها من المشرق العربي ، كما اتسمت بالتركيز على المقارنة بين المدينتين وتفضيل واحدة على الأخرى ، هذه المقارنة التي لم تحدث قط بين باريس ومدن الشرق العربي لأن عناصرها لم تتوفر أبدا ، ولأن القادمين من الشرق كانوا يستشعرون الفرق الحضاري الكبير فيتلون لذلك أو يندعشون ، ولكنهم تحت وطأة الشعور بالفرق يبالغون في إضفاء الجمال والقدسية على المكان ويحجلون من المقارنة بظلمة الحال .

جاء الشدياق إلى باريس مغامرا تدفعه الآمال العريضة بعد أن لقي في إنكلترا الكثير من المشكلات على الصعيدين العام والخاص ، فقد فشل في الحصول على وظيفة وتوفي ابنه فايز ، ومرضت زوجته بالحفقان ، فجاء إلى باريس كما وصف نفسه ، مليشا بالأمل أو بالأوهام التي تدخل أحيانا في رؤوس الناس ولا تعود تخرج إلا مع خروج الروح (١٤٠) . فقد جاء إليها إذن

« ترد إليها البضائع من جميع أطراف دولتها ومن جميع أقطار الدنيا وتصدر منها إلى البقاع كافة ، فلا بقعة في الأرض إلا وترد إليها بضاعة نجلدها مرغوبة لجميع الناس ، لإحكام صناعتها وحسن رونقها وبهجتها فكل أهل أوروبا يرغبون فيها ولا يستغنون عنها . . فلذلك تعلق الباريزيون بالاشتغال بالصنائع وأكثروا من الورش والمعامل ، فأتسمت دائرة تجارتهم فتراها بذلك منبع البضائع اللطيفة والتحف المنيفة » (١٣٥)

(٣) باريس جنة النساء ، ثم معدن العلوم واللذات :

تم ذهاب لارس الشدياق (١٣٦) (١٨٥٥ - ١٨٨٧م) إلى باريس في ظرف متميز يختلف عن ظروف معاصريه . فقد جاء ذهابه ضمن حركة حياتة الفلقة المضطربة التي يشكل مقتل أخيه أسعد (١٧٩٨ - ١٨٣٠م) على يد الموارنة لاعتناقه البروتستانتية السبب الرئيسي وراء قلقها واضطرابها . فقد هرب الشدياق إلى مصر وهو في الخامسة والعشرين من عمره ناجيا بنفسه ، ساعيا من أجل فك أسر أخيه . وبقي في مصر حتى ١٨٣٤م حيث ذهب إلى مالطة ليعمل مع المبشرين الأمريكان ، معلما للعربية ، ومشرقا على مطبعتهم وكتابتهم لديهم . مكث الشدياق في مالطة أربع عشرة سنة استعدته بعدها جمعية نشر المعارف المسيحية Society For the Propagation of the Gospel إلى لندن ليرجم التوراة مع صموئيل لي Samuel Lee (١٣٧) فمكث هناك عشرين شهرا (١٣٨) ، ذهب بعدها إلى باريس

(١٣٥) علم الدين ٢/ ٢٢٢ ، ٣٧٩

(١٣٦) حول سيرة الشدياق انظر : مارون عبود ، حفر لبنان . بحث في النهضة الأدبية الحديثة ورجلها الأول أحمد فارس الشدياق ، محمد هادي حسن ، أحمد فارس الشدياق ، إعلام العرب عدد ٥٠ ، مكتبة مصر . القاهرة . بلا ، ت ، محمد أحمد خلف الله ، أحمد فارس الشدياق ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية العالمية ، ١٩٥٥م ، حماد الصلح ، أحمد فارس الشدياق آثاره وصوره ، بيروت ، دار النهار ، ١٩٨٠م .

(١٣٧) الشدياق ، السائق على السائق فيا هو الفاروق ، بيروت ، مكتبة دار الحياة ١٩٦٦م ، ص ١٨٧ - ١٩٨ ، حماد الصلح ، ص ٣٠ - ٣٣ .

(١٣٨) الشدياق ، كشف للمخيا من قرون أوروبا ، ص ٦٧ وما بعدها .

(١٣٩) حماد الصلح ، ص ٩١ - ١٣٧

(١٤٠) السائق على السائق ص ٦٦٦

كتب الشدياق « الساق على الساق » وهو الخمسين من عمره ، وقد تنوعت تجاربه واتسعت ثقافته ليعالج أمرين كانت حياته مكروسة لسبب غوربها ، اللغة والمرأة . فقد قصد إلى « إيسراز غرائب اللغة ونوادرها »^(١٤٥) ثم تذكر محامد النساء ومذاهن^(١٤٦) وكان يستعين بمعرفته اللغوية الواسعة من أجل الهدف الأول ، ويتجاربه الحياتية المتنوعة من أجل الهدف الثاني .

نحت الشدياق اسما لنفسه هو الفارياق ، ليتحدث عن نفسه بضمير الغائب فجاء حديثه متسبا بالصراحة العارية وكأنه يروي أخبار رجل آخر ، وإذا كان دارسو الشدياق لا يعتبرونه سيرة فنية ناضجة^(١٤٧) ، فإن كتابة الشدياق ونشره له يواجه « عاما خريفيا » يؤكد مدى اعتزاز الشدياق بذاته وإدراكه لقيمتها . ولهذا يمتدّ بأنه فصل الكتاب على عقده^(١٤٨) ، ليكون رؤية ذاتية خالصة .

لم يحجّ الشدياق إلى باريس وحده ، بل جاء على عكس معظم المفكرين والأدباء العرب الذين زاروا هذه المدينة مع زوجته والفارياقية وكان لشخصيتها المتميزة أثر واضح في لفت نظر الشدياق إلى قضايا المرأة ، كما كانت وسيلة فنية موفقة لنقل الحديث من مستوى السرد الجاف إلى الحوار الذكي ، وإن كان مقدار التشاكل بين الفارياقية في الكتاب وفي الواقع موضع شك الشدياق نفسه .^(١٤٩)

تحت تأثير صورتها الإيجابية « لما شاع عند الناس من أن هواه باريس أصبح من هواه لندرة ، وإن المحيثة فيها أرخص والحظ أوفر وأن القرنين أبش بالغريب من الإنكليز وأبهر ، وأن لغة العرب عندهم أكثر نفعا وأشهر »^(١٥٠) . وهذه الإشارة هي أول دليل على وعي الشدياق بتجربة رفاعة الطهطاوي في تخليص الإبريز ، لأن هذه الكلمات تكاد تكون تكرارا حرفيا لما ذكره الطهطاوي من مبررات اختيار باريس وتفضيلها على غيرها من المدن الأوروبية^(١٥١) .

عبر الشدياق عن تجربته الباريسية في كتابين من أشهر كتبه هما « الساق على الساق » فيها هو الفارياق « الذي كتبه الشدياق وطبعه في باريس سنة ١٨٥٥م ، فهو نتاج المرحلة الباريسية بصمونها المختلفة أو على حد تعبير الشدياق :

جلت به رأسي خلافا للنساء
علما وكل العام كان خريفا
لكن تولد في ثلاثة أشهر
وجا على حجل وثب لطيفا^(١٥٢)

أما الكتاب الثاني فهو « كشف المخبأ عن فنون أوروبا » الذي طبع في تونس سنة ١٨٦٧م ثم أعاد الشدياق طباعته في أستانة سنة ١٨٨١م لأن الشدياق لم يرض عن الطبعة الأولى التي لم تكن تامة إذ حذف منها بعض أقوال سدينة وأخبار مفيدة .^(١٥٣)

(١٤١) المصدر نفسه ٦١٦

(١٤٢) انظر تخلص الإبريز ص ٣٢ - ٣٣

(١٤٣) الساق على الساق ص ٧٠

(١٤٤) كشف المخبأ عن فنون أوروبا ص ٣٦١

(١٤٥) الساق على الساق ص ٦٥

(١٤٦) الساق على الساق ، ٦٧

(١٤٧) انظر مثلا حصاد المبلغ ، ص ١٧١

(١٤٨) الساق على الساق ص ٦٩

(١٤٩) المصدر نفسه ص ٦٧ وانظر المصلح ص ١٧٤

إلى مألوفة ولهذا انتهت هذه العلاقة بالطلاق وبزواجه من أخرى إنجليزية . ولكنه أورثته فيها يبدو نظرة سلبية تجاه النساء^(١٥٤) .

وعلى ضوء هذه العلاقة المتشككة بالرأفة يرسم الشدياق صورة ساخرة لباريس ، فهو يشبهها بالجنة ، ولكن تشبيه هذا يعمل في طياته الكثير من الانقاص من قدر المرأة ، التي يجعل الحيانة خبزا يوميا لها .

وفي باريس لذات كسا في
جنان الخد جبر وجورعين
ولكن شأنهم دوام طمست
لكل أربعمون من القرنين^(١٥٥) .

وإذا كانت الحوريات يمثلن الطهر والجمال في الجنة ، فإن نساء باريس لا يعرفن العفة أبدا .

ولا تختلف الفسارياقة في موقفها من باريس عن زوجها . حيث تحاول في « شكاة وشكوى »^(١٥٦) أن تصحح الوهم الشائع فيما يتعلق بجمال المكان فقد وهم « الناس أن مدينة باريس هي أجمل مدينة في الدنيا مع أي رأيت فيها من العيوب ما لم أره في غيرها . »^(١٥٧) ثم تأخذ في تعداد جوانب القبح ، فتذكر قدارة الشوارع وقدارة الأرضية وضيقها ، وضعف أنوار الفوانيس ، وانعدام التدفئة في فصل الشتاء وفساد نظام العمارة ، ومن اللافت للنظر أن الفسارياقية تنفرد في ذكر هذه

وصل الشدياق إلى باريس في ليلة ذات ضباب كثيف منتمته من رؤية المكان وأبعاده^(١٥٨) ، ولملك أخذ يطوف في الصباح ليكتشفها . وقد عقد فصلا تحدث فيه عن رؤيته لأبعاد هذه المدينة في الفصل الذي سماه « وصف باريس »^(١٥٩) . فبعد حديث كله عن نساء باريس . وقارئه الفصل لا بد أن يلحظ أن الشدياق لا يتحدث عن هؤلاء النساء حديث لم يفض سوى أيام على وصوله إلى المدينة ، فهو حديث خبير مجرب . وقف الشدياق عند طريقة حديث هؤلاء النسوة ، ومشتيتن وشكلهن الخارجي ثم تحدث عن حياتهن الجنسية حديث من يمزج معرفته الدقيقة للواقع بمعرفته للغة وغربها . وخلص إلى أن « كل ما يخطر ببال الغريب من أمور الفسق يراه الإنسان في باريس رأي العين »^(١٦٠) . ثم حاول أن يعزل أسباب « فساد » هذه المدينة فردّه في الجملعة إلى اهتمام الفرنسيين الزائد بالرأفة . ولهذا وصل إلى « أن باريس نعيم النساء ومظهر الرجال وجحيم الخليل »^(١٦١) .

وعلى ما في صورة المرأة الباريسية من ابتذال وانحطاط أخلاقي فإن هذه الصورة في التقسيم النهائي لا تشمل كل نماذج المرأة هناك . فقد وقف الشدياق عند المرأة البغي ، ولا شك أن اختصار الشدياق على رسم صورة المرأة المتحللة لاقت للنظر . ولكنه يكشف في واقع الأمر عن مشكلة مهمة على صعيد علاقته بزوجته فقد استطاع الشدياق أن يرى خيانتها لحظة رجوعه الأول من لندن

(١٥٠) لساق على الساق ص ٦٢٣

(١٥١) المصدر نفسه ٦٢٣ - ٦٢٢

(١٥٢) المصدر نفسه ٦٢٧

(١٥٣) المصدر نفسه ٦٣١ وهي إشارة أخرى إلى معرفة الشدياق بتقليص الأبريز للطيطاري . انظر تخلص ص ٨٠

(١٥٤) بث الشدياق حزنه برسالة بحث يا لي أعني طرس بتاريخ ٢٥ آب ١٨٤٦م يكشف فيها له من الحزني الكثير الذي لحق به . هذا الحزني الذي جعله يلزم به عروفا من الناس ويبدو أن الشدياق عبر تصويره لتسويج البغي ، بغير عن رغبته في الانضمام من زوجته . انظر المصالح . ص ٦١

(١٥٥) لساق على الساق ص ٦٣١

(١٥٦) المصدر نفسه ٦٣٣ - ٦٤٥

(١٥٧) المصدر نفسه ٦٣٣

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

سماعها « الحرفية »^(١٦١) ، لأنه مدح فيها باريس وأهلها قبل أن يعرفهم على حقيقتهم ، ثم نقضها بأخرى سماعها الحرفية^(١٦٢) .

تمثل الحرفية التي ترجمها المستشرقون الفرنسيون لأنها أول قصيدة عربية في مدح باريس^(١٦٣) ، لحظة تكسب تهدف إلى استغلال تعلق الشدياق الكاذب بباريس مدخلا للحصول على الشهرة والمكانة ، أولنقوم على حد تعبير مستشرق فرنسي « عند أهلها مقام التوصية »^(١٦٤) . أما الحرفية فتمثل الشدياق الغاضب المحيط الذي لم يستطع خصال الستين والنصف من إقامته في باريس تحقيق ما يصبو إليه .

ليس في القصيدة الحرفية صدق ، كما أنها تخلو من الجدة على الصعيد الفني ، فصورها بسيطة ومعانيها مكررة . يحاول الشدياق أن يثبت صدق تعلقه بالمكان عن طريق عدة أمور :

أولا : الربط بين باريس والجنة . وهو في هذا الربط ، يتكئ على التصور القرآني للجنة وما تحويه من أنواع النعيم ، ولا شك أن استحضار صورة الجنة في الحديث عن باريس ، لون من المروب الذكي ، فهو يفتح المجال أمام الشدياق ليجد لخياله مجالا يتجاوز الواقع الذي يكرهه ، وليضفي الكمال على المكان الموصوف :

أذي جنة في الأرض أم هي باريس
ملائكة سكانها أم فرنسيين

المعائب في باريس من بين الذين تحدثوا عنها من العرب . ويبدو أن ذلك يعود إلى امرين :

أولا : سوء الأوضاع المادية التي مرت بها الفاروقية مع زوجها . هذه الأوضاع التي اضطرتها إلى السكن في أحياء باريس الفقيرة ، يضاف إلى ذلك سوء أوضاعها الصحية التي ضاعفت من كراحتها للمكان ولهذا نظرت للمكان بعين سائخة ، وحرصت على مغادرتها لأنها لم ترتح إليها ولم تشف من مرضها .

كفالي من الإفرنج ما قد لقيته
وعندي أن اليوم قسريهم عام
ألا دعني أسافر من بلاد أسقمت بدني بمأكلها وشربها
ويرد هوائها العفن^(١٥٨)

ثانيا : إن نظرة الشدياق للأشياء وتقديره لها تحصل في طياتها كما لحظ داروسه مشكلاته الخاصة ومزاجيته الحاحده . ولهذا تتلون رؤيته بأحكامه الذاتية قبل أن يعرضها^(١٥٩) . ولعل فشله في تحقيق ما يصبو إليه في باريس من حياة مستقرة ناعمة ، ومركز مرموق ، هو الذي جعله ينظر هذه النظرة السلبية وسرى أن موقف الشدياق من باريس يختلف في « كشف المخبا » .

حاول الشدياق ، من أجل الوصول إلى الهدف ، أن يظهر تعلقه وعاجابه بالمكان ، باعتبار ذلك عاملا من عوامل لفت نظر الفرنسيين إليه ، وبخاصة أن الفرنسيين ، كما قال أحد علمائهم له « يحبون الإطار والتعلق »^(١٦٠) من أجل ذلك كتب الشدياق قصيدة

(١٥٨) المصدر نفسه ٦٤٥

(١٥٩) الطر لؤيس عوض ، تاريخ الفكر العربي الحديث ، ٢/ ٢١٣

(١٦٠) الساق على الساق ص ٦٣٩

(١٦١) المصدر نفسه ٦٥٥ - ٦٦٠

(١٦٢) نشر الشدياق القصيدة في مقالين ليكون بيت اللعج يجانب بيت المجداء المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٦٠

(١٦٣) المصدر نفسه ، ٦٣٩

(١٦٤) المصدر نفسه ، ٦٥٥

والخطابة والجرية والإخاء والمساواة ، وأهلها معروفون بالود والوفاء^(١٧٧) . لهذا يعلن عن سعادته في العيش فيها :

أراني سعيدا عبيرا في جوارهم
ومن لم يزر هذا الحى فهو منحوس
عنوت عن الأيام سالف عهدها
فقد شغمت فيها وفي الناس باريس^(١٧٨)

في « الحرفية » يحرص الشدياق على نقض المعاني السابقة بقصيدة تماثل الأولى في الوزن والقافية وعدد الأبيات . كما يحرص على تدمير جمال المكان تدميرا مطلقا ولكن الشدياق لا يفارق في كلا القصيدتين ما يعرف بالمكان ذي البعد الواحد ، فهو إما أن يكون سلبيا على نحو مطلق ، أو إيجابيا تماما . لهذا يقرن الشدياق باريس بالجحيم على طريقة الربط الآلي ، ويستعير أيضا صورة الجحيم القرآنية بنية تشويه الصورة الأولى . وإذا كان الشدياق يعكس مزاجيته الحادة على صعيد الموقف فإنه يستسلم في كلا الحالتين لطغيان الإنشاء التقليدي ولخصائص شعر النفااض على وجه التحديد .

نعم إنها مأوى الجحيم وشاهدي
شقيرون في ساحاتها ومناحيس
وفسق وعليون فيها فواجبر
على سرور مرصوعة وتناجيس
وأكل من الزقوم يجث طعمه
وشرب من الغليل يسقيه إبليس^(١٧٩)

وهل حور عين في منازلها ترى
ولا فكل حين تخاطر بلقيس
نعم إنها خلد النعيم وشاهدي
رياض وحوض دافق وفراديس
ونهر وعليون فيها كواكب
على سرور مرصوعة وأعاريس
وفاكهة مع لحم طير ونفجرة
وراح وريحان وروح وترغيس^(١٨٠)

ثانيا : إذا كانت اللجنة مكان تحقيق الأمنيات فإن باريس هي الأخرى المكان الذي يستطيع الإنسان أن يحقق فيه أمنياته . وهو هنا يلوح بأزمت الخفاصة ، ليضفي من خلال هذه الصورة على باريس شخصية المندوح في الشعر العربي باعتبار هذا المندوح مفرج كرب وأزمات . وقد تحدث الشدياق بلغة صريحة عن رغبته في الحصول على المتاع ، وعد ذلك أمرا طبيعيا لوجوده في باريس :

إذا شدة أو كربة بك برحت
فحج إليها فهي للكرب تنفيس
وإن تك يوما قانظا من لبانة
فروّيتها إطلاب ما منه ميثوس
هي التهلل المورد من كل ظامئ
وللزرا الحير أجمع ميجوس
نعم هي من عين الزمان غيمة
فيا أمها ذو عسرة وغدا في سر^(١٨١)
ثم يعدد إيجابيات المكان ، فباريس دار للعلم

(١٧٥) المصدر نفسه ، ٦٥٥ - ٦٥٦

(١٧٦) السابق ، ص ٦٥٦

(١٧٧) المصدر نفسه ، ٦٥٨ - ٦٥٩

(١٧٨) المصدر نفسه ، ٦٦٠

(١٧٩) المصدر نفسه ، ٦٥٦

تاريخية - جغرافية تحدث فيها عن دور ملوك فرنسا في تطوير المكان وما قدمه كل واحد من هؤلاء الملوك على صعيد العناية بالعمارة الفرنسية . فتحدث عن فن العمارة وشق الطرق ، وبناء المستشفيات والمدارس ، لينتقل بعد ذلك إلى الفرق بين باريس ولندن . لتصبح المقارنة بين هاتين المدينتين السمة الغالبة على الكتاب . فهو لا يوضح صفة مكانية أو خصلة أخلاقية عند كلا الأمتين إلا عبر المقارنة والمقابلة .

ينتقل الشدياق بعد ذلك ليشيد بمجمل باريس الجمالية ، فذكر باريس من الحجر « لا يزال ظاهرها أبيض »^(١٧٤) ، بخلاف لندن ثم إنها متناصفة الارتفاع ، منظمة ، أما موانئها فهي صحية لأن الفرنسيين بخلاف الإنجليز يستخدمون الحطب ويكرهون الفحم المعدن .^(١٧٥) أما مزيا المدينة عنده فتتمثل في اتساع أرضيتها ونظافتها وحسن تليطها ، وكثرة أماكن قضاء الحاجة ، وكثرة عساكرها بلباسهم الجميلة وموسيقاهم العذبة وكثرة مطاعمها وحسن الخدمة فيها^(١٧٦) . ثم يخلص الشدياق إلى أن تنظيم أمور هذه المدينة لا يقع على عاتق سكانها وإنما يوكل إلى « أرباب السياسة » ولهذا كانت الديار وحدها تؤذن بأبهة المكان وجلاله فضلا عن الدكاكين والدواوين الملكية فكم فيها من وراثن حديد مذهبة ومن جدران مزخرفة . . فكان في ربيع المدينة نورا يلقي شعاعه على المراتب فيكسبها بهجة وطلاوة^(١٧٧) .

أما الكتاب الثاني الذي يتحدث فيه الشدياق عن باريس فهو « كشف المخبأ عن قنن أوروبا الذي نشر في تونس سنة ١٨٦٧م ، ثم أعاد الشدياق طبعه سنة ١٨٨١م في مطبعة الجوائب بالأستانة »^(١٧٨) .

نجم « الطبعة الأولى للكتاب بعد اثني عشر عاما من نشر الشدياق للساق ، وهو يكشف عن تغير واضح في نظرة الشدياق إلى باريس ، مكانا وحضارة ، فقد ابتعد الشدياق عن الغرب الأوروبي فترة طويلة^(١٧٩) أقام خلالها في تونس والأستانة متحلا بذلك من ارتباطه بجمعية نشر المعارف المسيحية ، متخلصا من أزمته الذاتية كفقره وموت ولده ومرض زوجته . لهذا بدأ ينظر للغرب الأوروبي نظرة تتغلب فيها الموضوع على الذات بالقياس إلى الساق ، وهذه الغلبة تتمثل في اعتماد الشدياق على الإحصائيات والوصف الجغرافي والسرد التاريخي والمقارنة الدقيقة والتقليل من الاستطراد اللغوي والإيجاز الإنشائي البلاغي .

يتحدث الشدياق في الفصل الذي عقده للحديث عن باريس بعنوان « وصف باريس »^(١٨٠) عن هذه المدينة من موقع الرحالة المتخصص الحريص على توكيد وجهة نظره بالوقائع الدقيقة ولهذا تتلاشى النبوة الشدياقية الغاضبة - الساخرة ليحل عليها احتفاء واضح بالمكان على صعيد الدرس والتفحص^(١٨١) .

قدم الشدياق لحديثه عن باريس بمقدمة

(١٧٨) هي الطبعة الممنوعة في البحث لأن الشدياق أصدرها الطبعة الكاملة انظر ص ٣٦١

(١٧٩)

(١٨٠) كشف المخبأ . ص ٢٢٥ - ٢٩٠

(١٨١) حول مقارنته بين الانجليز والفرنسيين في موانئ مملكة ، انظر كشف المخبأ ، ص ٩٣ ، ١٠٢ ، ١٠٣ ، ١١٢ ، ١٢٢ ، ١٢٣ ، ١٢٤ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ، ١٢٧ ، ١٢٨ ، ١٢٩ ، ١٣٠ ، ١٣١ ، ١٣٢ ، ١٣٣ ، ١٣٤ ، ١٣٥ ، ١٣٦ ، ١٣٧ ، ١٣٨ ، ١٣٩ ، ١٤٠ ، ١٤١ ، ١٤٢ ، ١٤٣ ، ١٤٤ ، ١٤٥ ، ١٤٦ ، ١٤٧ ، ١٤٨ ، ١٤٩ ، ١٥٠ ، ١٥١ ، ١٥٢ ، ١٥٣ ، ١٥٤ ، ١٥٥ ، ١٥٦ ، ١٥٧ ، ١٥٨ ، ١٥٩ ، ١٦٠ ، ١٦١ ، ١٦٢ ، ١٦٣ ، ١٦٤ ، ١٦٥ ، ١٦٦ ، ١٦٧ ، ١٦٨ ، ١٦٩ ، ١٧٠ ، ١٧١ ، ١٧٢ ، ١٧٣ ، ١٧٤ ، ١٧٥ ، ١٧٦ ، ١٧٧ ، ١٧٨ ، ١٧٩ ، ١٨٠ ، ١٨١ ، ١٨٢ ، ١٨٣ ، ١٨٤ ، ١٨٥ ، ١٨٦ ، ١٨٧ ، ١٨٨ ، ١٨٩ ، ١٩٠ ، ١٩١ ، ١٩٢ ، ١٩٣ ، ١٩٤ ، ١٩٥ ، ١٩٦ ، ١٩٧ ، ١٩٨ ، ١٩٩ ، ٢٠٠ ، ٢٠١ ، ٢٠٢ ، ٢٠٣ ، ٢٠٤ ، ٢٠٥ ، ٢٠٦ ، ٢٠٧ ، ٢٠٨ ، ٢٠٩ ، ٢١٠ ، ٢١١ ، ٢١٢ ، ٢١٣ ، ٢١٤ ، ٢١٥ ، ٢١٦ ، ٢١٧ ، ٢١٨ ، ٢١٩ ، ٢٢٠ ، ٢٢١ ، ٢٢٢ ، ٢٢٣ ، ٢٢٤ ، ٢٢٥ ، ٢٢٦ ، ٢٢٧ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩ ، ٢٣٠ ، ٢٣١ ، ٢٣٢ ، ٢٣٣ ، ٢٣٤ ، ٢٣٥ ، ٢٣٦ ، ٢٣٧ ، ٢٣٨ ، ٢٣٩ ، ٢٤٠ ، ٢٤١ ، ٢٤٢ ، ٢٤٣ ، ٢٤٤ ، ٢٤٥ ، ٢٤٦ ، ٢٤٧ ، ٢٤٨ ، ٢٤٩ ، ٢٥٠ ، ٢٥١ ، ٢٥٢ ، ٢٥٣ ، ٢٥٤ ، ٢٥٥ ، ٢٥٦ ، ٢٥٧ ، ٢٥٨ ، ٢٥٩ ، ٢٦٠ ، ٢٦١ ، ٢٦٢ ، ٢٦٣ ، ٢٦٤ ، ٢٦٥ ، ٢٦٦ ، ٢٦٧ ، ٢٦٨ ، ٢٦٩ ، ٢٧٠ ، ٢٧١ ، ٢٧٢ ، ٢٧٣ ، ٢٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٧٦ ، ٢٧٧ ، ٢٧٨ ، ٢٧٩ ، ٢٨٠ ، ٢٨١ ، ٢٨٢ ، ٢٨٣ ، ٢٨٤ ، ٢٨٥ ، ٢٨٦ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨ ، ٢٨٩ ، ٢٩٠ ، ٢٩١ ، ٢٩٢ ، ٢٩٣ ، ٢٩٤ ، ٢٩٥ ، ٢٩٦ ، ٢٩٧ ، ٢٩٨ ، ٢٩٩ ، ٣٠٠ ، ٣٠١ ، ٣٠٢ ، ٣٠٣ ، ٣٠٤ ، ٣٠٥ ، ٣٠٦ ، ٣٠٧ ، ٣٠٨ ، ٣٠٩ ، ٣١٠ ، ٣١١ ، ٣١٢ ، ٣١٣ ، ٣١٤ ، ٣١٥ ، ٣١٦ ، ٣١٧ ، ٣١٨ ، ٣١٩ ، ٣٢٠ ، ٣٢١ ، ٣٢٢ ، ٣٢٣ ، ٣٢٤ ، ٣٢٥ ، ٣٢٦ ، ٣٢٧ ، ٣٢٨ ، ٣٢٩ ، ٣٣٠ ، ٣٣١ ، ٣٣٢ ، ٣٣٣ ، ٣٣٤ ، ٣٣٥ ، ٣٣٦ ، ٣٣٧ ، ٣٣٨ ، ٣٣٩ ، ٣٤٠ ، ٣٤١ ، ٣٤٢ ، ٣٤٣ ، ٣٤٤ ، ٣٤٥ ، ٣٤٦ ، ٣٤٧ ، ٣٤٨ ، ٣٤٩ ، ٣٥٠ ، ٣٥١ ، ٣٥٢ ، ٣٥٣ ، ٣٥٤ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦ ، ٣٥٧ ، ٣٥٨ ، ٣٥٩ ، ٣٦٠ ، ٣٦١ ، ٣٦٢ ، ٣٦٣ ، ٣٦٤ ، ٣٦٥ ، ٣٦٦ ، ٣٦٧ ، ٣٦٨ ، ٣٦٩ ، ٣٧٠ ، ٣٧١ ، ٣٧٢ ، ٣٧٣ ، ٣٧٤ ، ٣٧٥ ، ٣٧٦ ، ٣٧٧ ، ٣٧٨ ، ٣٧٩ ، ٣٨٠ ، ٣٨١ ، ٣٨٢ ، ٣٨٣ ، ٣٨٤ ، ٣٨٥ ، ٣٨٦ ، ٣٨٧ ، ٣٨٨ ، ٣٨٩ ، ٣٩٠ ، ٣٩١ ، ٣٩٢ ، ٣٩٣ ، ٣٩٤ ، ٣٩٥ ، ٣٩٦ ، ٣٩٧ ، ٣٩٨ ، ٣٩٩ ، ٤٠٠ ، ٤٠١ ، ٤٠٢ ، ٤٠٣ ، ٤٠٤ ، ٤٠٥ ، ٤٠٦ ، ٤٠٧ ، ٤٠٨ ، ٤٠٩ ، ٤١٠ ، ٤١١ ، ٤١٢ ، ٤١٣ ، ٤١٤ ، ٤١٥ ، ٤١٦ ، ٤١٧ ، ٤١٨ ، ٤١٩ ، ٤٢٠ ، ٤٢١ ، ٤٢٢ ، ٤٢٣ ، ٤٢٤ ، ٤٢٥ ، ٤٢٦ ، ٤٢٧ ، ٤٢٨ ، ٤٢٩ ، ٤٣٠ ، ٤٣١ ، ٤٣٢ ، ٤٣٣ ، ٤٣٤ ، ٤٣٥ ، ٤٣٦ ، ٤٣٧ ، ٤٣٨ ، ٤٣٩ ، ٤٤٠ ، ٤٤١ ، ٤٤٢ ، ٤٤٣ ، ٤٤٤ ، ٤٤٥ ، ٤٤٦ ، ٤٤٧ ، ٤٤٨ ، ٤٤٩ ، ٤٥٠ ، ٤٥١ ، ٤٥٢ ، ٤٥٣ ، ٤٥٤ ، ٤٥٥ ، ٤٥٦ ، ٤٥٧ ، ٤٥٨ ، ٤٥٩ ، ٤٦٠ ، ٤٦١ ، ٤٦٢ ، ٤٦٣ ، ٤٦٤ ، ٤٦٥ ، ٤٦٦ ، ٤٦٧ ، ٤٦٨ ، ٤٦٩ ، ٤٧٠ ، ٤٧١ ، ٤٧٢ ، ٤٧٣ ، ٤٧٤ ، ٤٧٥ ، ٤٧٦ ، ٤٧٧ ، ٤٧٨ ، ٤٧٩ ، ٤٨٠ ، ٤٨١ ، ٤٨٢ ، ٤٨٣ ، ٤٨٤ ، ٤٨٥ ، ٤٨٦ ، ٤٨٧ ، ٤٨٨ ، ٤٨٩ ، ٤٩٠ ، ٤٩١ ، ٤٩٢ ، ٤٩٣ ، ٤٩٤ ، ٤٩٥ ، ٤٩٦ ، ٤٩٧ ، ٤٩٨ ، ٤٩٩ ، ٥٠٠ ، ٥٠١ ، ٥٠٢ ، ٥٠٣ ، ٥٠٤ ، ٥٠٥ ، ٥٠٦ ، ٥٠٧ ، ٥٠٨ ، ٥٠٩ ، ٥١٠ ، ٥١١ ، ٥١٢ ، ٥١٣ ، ٥١٤ ، ٥١٥ ، ٥١٦ ، ٥١٧ ، ٥١٨ ، ٥١٩ ، ٥٢٠ ، ٥٢١ ، ٥٢٢ ، ٥٢٣ ، ٥٢٤ ، ٥٢٥ ، ٥٢٦ ، ٥٢٧ ، ٥٢٨ ، ٥٢٩ ، ٥٣٠ ، ٥٣١ ، ٥٣٢ ، ٥٣٣ ، ٥٣٤ ، ٥٣٥ ، ٥٣٦ ، ٥٣٧ ، ٥٣٨ ، ٥٣٩ ، ٥٤٠ ، ٥٤١ ، ٥٤٢ ، ٥٤٣ ، ٥٤٤ ، ٥٤٥ ، ٥٤٦ ، ٥٤٧ ، ٥٤٨ ، ٥٤٩ ، ٥٥٠ ، ٥٥١ ، ٥٥٢ ، ٥٥٣ ، ٥٥٤ ، ٥٥٥ ، ٥٥٦ ، ٥٥٧ ، ٥٥٨ ، ٥٥٩ ، ٥٦٠ ، ٥٦١ ، ٥٦٢ ، ٥٦٣ ، ٥٦٤ ، ٥٦٥ ، ٥٦٦ ، ٥٦٧ ، ٥٦٨ ، ٥٦٩ ، ٥٧٠ ، ٥٧١ ، ٥٧٢ ، ٥٧٣ ، ٥٧٤ ، ٥٧٥ ، ٥٧٦ ، ٥٧٧ ، ٥٧٨ ، ٥٧٩ ، ٥٨٠ ، ٥٨١ ، ٥٨٢ ، ٥٨٣ ، ٥٨٤ ، ٥٨٥ ، ٥٨٦ ، ٥٨٧ ، ٥٨٨ ، ٥٨٩ ، ٥٩٠ ، ٥٩١ ، ٥٩٢ ، ٥٩٣ ، ٥٩٤ ، ٥٩٥ ، ٥٩٦ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨ ، ٥٩٩ ، ٦٠٠ ، ٦٠١ ، ٦٠٢ ، ٦٠٣ ، ٦٠٤ ، ٦٠٥ ، ٦٠٦ ، ٦٠٧ ، ٦٠٨ ، ٦٠٩ ، ٦١٠ ، ٦١١ ، ٦١٢ ، ٦١٣ ، ٦١٤ ، ٦١٥ ، ٦١٦ ، ٦١٧ ، ٦١٨ ، ٦١٩ ، ٦٢٠ ، ٦٢١ ، ٦٢٢ ، ٦٢٣ ، ٦٢٤ ، ٦٢٥ ، ٦٢٦ ، ٦٢٧ ، ٦٢٨ ، ٦٢٩ ، ٦٣٠ ، ٦٣١ ، ٦٣٢ ، ٦٣٣ ، ٦٣٤ ، ٦٣٥ ، ٦٣٦ ، ٦٣٧ ، ٦٣٨ ، ٦٣٩ ، ٦٤٠ ، ٦٤١ ، ٦٤٢ ، ٦٤٣ ، ٦٤٤ ، ٦٤٥ ، ٦٤٦ ، ٦٤٧ ، ٦٤٨ ، ٦٤٩ ، ٦٥٠ ، ٦٥١ ، ٦٥٢ ، ٦٥٣ ، ٦٥٤ ، ٦٥٥ ، ٦٥٦ ، ٦٥٧ ، ٦٥٨ ، ٦٥٩ ، ٦٦٠ ، ٦٦١ ، ٦٦٢ ، ٦٦٣ ، ٦٦٤ ، ٦٦٥ ، ٦٦٦ ، ٦٦٧ ، ٦٦٨ ، ٦٦٩ ، ٦٧٠ ، ٦٧١ ، ٦٧٢ ، ٦٧٣ ، ٦٧٤ ، ٦٧٥ ، ٦٧٦ ، ٦٧٧ ، ٦٧٨ ، ٦٧٩ ، ٦٨٠ ، ٦٨١ ، ٦٨٢ ، ٦٨٣ ، ٦٨٤ ، ٦٨٥ ، ٦٨٦ ، ٦٨٧ ، ٦٨٨ ، ٦٨٩ ، ٦٩٠ ، ٦٩١ ، ٦٩٢ ، ٦٩٣ ، ٦٩٤ ، ٦٩٥ ، ٦٩٦ ، ٦٩٧ ، ٦٩٨ ، ٦٩٩ ، ٧٠٠ ، ٧٠١ ، ٧٠٢ ، ٧٠٣ ، ٧٠٤ ، ٧٠٥ ، ٧٠٦ ، ٧٠٧ ، ٧٠٨ ، ٧٠٩ ، ٧١٠ ، ٧١١ ، ٧١٢ ، ٧١٣ ، ٧١٤ ، ٧١٥ ، ٧١٦ ، ٧١٧ ، ٧١٨ ، ٧١٩ ، ٧٢٠ ، ٧٢١ ، ٧٢٢ ، ٧٢٣ ، ٧٢٤ ، ٧٢٥ ، ٧٢٦ ، ٧٢٧ ، ٧٢٨ ، ٧٢٩ ، ٧٣٠ ، ٧٣١ ، ٧٣٢ ، ٧٣٣ ، ٧٣٤ ، ٧٣٥ ، ٧٣٦ ، ٧٣٧ ، ٧٣٨ ، ٧٣٩ ، ٧٤٠ ، ٧٤١ ، ٧٤٢ ، ٧٤٣ ، ٧٤٤ ، ٧٤٥ ، ٧٤٦ ، ٧٤٧ ، ٧٤٨ ، ٧٤٩ ، ٧٥٠ ، ٧٥١ ، ٧٥٢ ، ٧٥٣ ، ٧٥٤ ، ٧٥٥ ، ٧٥٦ ، ٧٥٧ ، ٧٥٨ ، ٧٥٩ ، ٧٦٠ ، ٧٦١ ، ٧٦٢ ، ٧٦٣ ، ٧٦٤ ، ٧٦٥ ، ٧٦٦ ، ٧٦٧ ، ٧٦٨ ، ٧٦٩ ، ٧٧٠ ، ٧٧١ ، ٧٧٢ ، ٧٧٣ ، ٧٧٤ ، ٧٧٥ ، ٧٧٦ ، ٧٧٧ ، ٧٧٨ ، ٧٧٩ ، ٧٨٠ ، ٧٨١ ، ٧٨٢ ، ٧٨٣ ، ٧٨٤ ، ٧٨٥ ، ٧٨٦ ، ٧٨٧ ، ٧٨٨ ، ٧٨٩ ، ٧٩٠ ، ٧٩١ ، ٧٩٢ ، ٧٩٣ ، ٧٩٤ ، ٧٩٥ ، ٧٩٦ ، ٧٩٧ ، ٧٩٨ ، ٧٩٩ ، ٨٠٠ ، ٨٠١ ، ٨٠٢ ، ٨٠٣ ، ٨٠٤ ، ٨٠٥ ، ٨٠٦ ، ٨٠٧ ، ٨٠٨ ، ٨٠٩ ، ٨١٠ ، ٨١١ ، ٨١٢ ، ٨١٣ ، ٨١٤ ، ٨١٥ ، ٨١٦ ، ٨١٧ ، ٨١٨ ، ٨١٩ ، ٨٢٠ ، ٨٢١ ، ٨٢٢ ، ٨٢٣ ، ٨٢٤ ، ٨٢٥ ، ٨٢٦ ، ٨٢٧ ، ٨٢٨ ، ٨٢٩ ، ٨٣٠ ، ٨٣١ ، ٨٣٢ ، ٨٣٣ ، ٨٣٤ ، ٨٣٥ ، ٨٣٦ ، ٨٣٧ ، ٨٣٨ ، ٨٣٩ ، ٨٤٠ ، ٨٤١ ، ٨٤٢ ، ٨٤٣ ، ٨٤٤ ، ٨٤٥ ، ٨٤٦ ، ٨٤٧ ، ٨٤٨ ، ٨٤٩ ، ٨٥٠ ، ٨٥١ ، ٨٥٢ ، ٨٥٣ ، ٨٥٤ ، ٨٥٥ ، ٨٥٦ ، ٨٥٧ ، ٨٥٨ ، ٨٥٩ ، ٨٦٠ ، ٨٦١ ، ٨٦٢ ، ٨٦٣ ، ٨٦٤ ، ٨٦٥ ، ٨٦٦ ، ٨٦٧ ، ٨٦٨ ، ٨٦٩ ، ٨٧٠ ، ٨٧١ ، ٨٧٢ ، ٨٧٣ ، ٨٧٤ ، ٨٧٥ ، ٨٧٦ ، ٨٧٧ ، ٨٧٨ ، ٨٧٩ ، ٨٨٠ ، ٨٨١ ، ٨٨٢ ، ٨٨٣ ، ٨٨٤ ، ٨٨٥ ، ٨٨٦ ، ٨٨٧ ، ٨٨٨ ، ٨٨٩ ، ٨٩٠ ، ٨٩١ ، ٨٩٢ ، ٨٩٣ ، ٨٩٤ ، ٨٩٥ ، ٨٩٦ ، ٨٩٧ ، ٨٩٨ ، ٨٩٩ ، ٩٠٠ ، ٩٠١ ، ٩٠٢ ، ٩٠٣ ، ٩٠٤ ، ٩٠٥ ، ٩٠٦ ، ٩٠٧ ، ٩٠٨ ، ٩٠٩ ، ٩١٠ ، ٩١١ ، ٩١٢ ، ٩١٣ ، ٩١٤ ، ٩١٥ ، ٩١٦ ، ٩١٧ ، ٩١٨ ، ٩١٩ ، ٩٢٠ ، ٩٢١ ، ٩٢٢ ، ٩٢٣ ، ٩٢٤ ، ٩٢٥ ، ٩٢٦ ، ٩٢٧ ، ٩٢٨ ، ٩٢٩ ، ٩٣٠ ، ٩٣١ ، ٩٣٢ ، ٩٣٣ ، ٩٣٤ ، ٩٣٥ ، ٩٣٦ ، ٩٣٧ ، ٩٣٨ ، ٩٣٩ ، ٩٤٠ ، ٩٤١ ، ٩٤٢ ، ٩٤٣ ، ٩٤٤ ، ٩٤٥ ، ٩٤٦ ، ٩٤٧ ، ٩٤٨ ، ٩٤٩ ، ٩٥٠ ، ٩٥١ ، ٩٥٢ ، ٩٥٣ ، ٩٥٤ ، ٩٥٥ ، ٩٥٦ ، ٩٥٧ ، ٩٥٨ ، ٩٥٩ ، ٩٦٠ ، ٩٦١ ، ٩٦٢ ، ٩٦٣ ، ٩٦٤ ، ٩٦٥ ، ٩٦٦ ، ٩٦٧ ، ٩٦٨ ، ٩٦٩ ، ٩٧٠ ، ٩٧١ ، ٩٧٢ ، ٩٧٣ ، ٩٧٤ ، ٩٧٥ ، ٩٧٦ ، ٩٧٧ ، ٩٧٨ ، ٩٧٩ ، ٩٨٠ ، ٩٨١ ، ٩٨٢ ، ٩٨٣ ، ٩٨٤ ، ٩٨٥ ، ٩٨٦ ، ٩٨٧ ، ٩٨٨ ، ٩٨٩ ، ٩٩٠ ، ٩٩١ ، ٩٩٢ ، ٩٩٣ ، ٩٩٤ ، ٩٩٥ ، ٩٩٦ ، ٩٩٧ ، ٩٩٨ ، ٩٩٩ ، ١٠٠٠ ، ١٠٠١ ، ١٠٠٢ ، ١٠٠٣ ، ١٠٠٤ ، ١٠٠٥ ، ١٠٠٦ ، ١٠٠٧ ، ١٠٠٨ ، ١٠٠٩ ، ١٠١٠ ، ١٠١١ ، ١٠١٢ ، ١٠١٣ ، ١٠١٤ ، ١٠١٥ ، ١٠١٦ ، ١٠١٧ ، ١٠١٨ ، ١٠١٩ ، ١٠٢٠ ، ١٠٢١ ، ١٠٢٢ ، ١٠٢٣ ، ١٠٢٤ ، ١٠٢٥ ، ١٠٢٦ ، ١٠٢٧ ، ١٠٢٨ ، ١٠٢٩ ، ١٠٣٠ ، ١٠٣١ ، ١٠٣٢ ، ١٠٣٣ ، ١٠٣٤ ، ١٠٣٥ ، ١٠٣٦ ، ١٠٣٧ ، ١٠٣٨ ، ١٠٣٩ ، ١٠٤٠ ، ١٠٤١ ، ١٠٤٢ ، ١٠٤٣ ، ١٠٤٤ ، ١٠٤٥ ، ١٠٤٦ ، ١٠٤٧ ، ١٠٤٨ ، ١٠٤٩ ، ١٠٥٠ ، ١٠٥١ ، ١٠٥٢ ، ١٠٥٣ ، ١٠٥٤ ، ١٠٥٥ ، ١٠٥٦ ، ١٠٥٧ ، ١٠٥٨ ، ١٠٥٩ ، ١٠٦٠ ، ١٠٦١ ، ١٠٦٢ ، ١٠٦٣ ، ١٠٦٤ ، ١٠٦٥ ، ١٠٦٦ ، ١٠٦٧ ، ١٠٦٨ ، ١٠٦٩ ، ١٠٧٠ ، ١٠٧١ ، ١٠٧٢ ، ١٠٧٣ ، ١٠٧٤ ، ١٠٧٥ ، ١٠٧٦ ، ١٠٧٧ ، ١٠٧٨ ، ١٠٧٩ ، ١٠٨٠ ، ١٠٨١ ، ١٠٨٢ ، ١٠٨٣ ، ١٠٨٤ ، ١٠٨٥ ، ١٠٨٦ ، ١٠٨٧ ، ١٠٨٨ ، ١٠٨٩ ، ١٠٩٠ ، ١٠٩١ ، ١٠٩٢ ، ١٠٩٣ ، ١٠٩٤ ، ١٠٩٥ ، ١٠٩٦ ، ١٠٩٧ ، ١٠٩٨ ، ١٠٩٩ ، ١١٠٠ ، ١١٠١ ، ١١٠٢ ، ١١٠٣ ، ١١٠٤ ، ١١٠٥ ، ١١٠٦ ، ١١٠٧ ، ١١٠٨ ، ١١٠٩ ، ١١١٠ ، ١١١١ ، ١١١٢ ، ١١١٣ ، ١١١٤ ، ١١١٥ ، ١١١٦ ، ١١١٧ ، ١١١٨ ، ١١١٩ ، ١١٢٠ ، ١١٢١ ، ١١٢٢ ، ١١٢٣ ، ١١٢٤ ، ١١٢٥ ، ١١٢٦ ، ١١٢٧ ، ١١٢٨ ، ١١٢٩ ، ١١٣٠ ، ١١٣١ ، ١١٣٢ ، ١١٣٣ ، ١١٣٤ ، ١١٣٥ ، ١١٣٦ ، ١١٣٧ ، ١١٣٨ ، ١١٣٩ ، ١١٤٠ ، ١١٤١ ، ١١٤٢ ، ١١٤٣ ، ١١٤٤ ، ١١٤٥ ، ١١٤٦ ، ١١٤٧ ، ١١٤٨ ، ١١٤٩ ، ١١٥٠ ، ١١٥١ ، ١١٥٢ ، ١١٥٣ ، ١١٥٤ ، ١١٥٥ ، ١١٥٦ ، ١١٥٧ ، ١١٥٨ ، ١١٥٩ ، ١١٦٠ ، ١١٦١ ، ١١٦٢ ، ١١٦٣ ، ١١٦٤ ، ١١٦٥ ، ١١٦٦ ، ١١٦٧ ، ١١٦٨ ، ١١٦٩ ، ١١٧٠ ، ١١٧١ ، ١١٧٢ ، ١١٧٣ ، ١١٧٤ ، ١١٧٥ ، ١١٧٦ ، ١١٧٧ ، ١١٧٨ ، ١١٧٩ ، ١١٨٠ ، ١١٨١ ، ١١٨٢ ، ١١٨٣ ، ١١٨٤ ، ١١٨٥ ، ١١٨٦ ، ١١٨٧ ، ١١٨٨ ، ١١٨٩ ، ١١٩٠ ، ١١٩١ ، ١١٩٢ ، ١١٩٣ ، ١١٩٤ ، ١١٩٥ ، ١١٩٦ ، ١١٩٧ ، ١١٩٨ ، ١١٩٩ ، ١٢٠٠ ، ١٢٠١ ، ١٢٠٢ ، ١٢٠٣ ، ١٢٠٤ ، ١٢٠٥ ، ١٢٠٦ ، ١٢٠٧ ، ١٢٠٨ ، ١٢٠٩ ، ١٢١٠ ، ١٢١١ ، ١٢١٢ ، ١٢١٣ ، ١٢١٤ ، ١٢١٥ ، ١٢١٦ ، ١٢١٧ ، ١٢١٨ ، ١٢١٩ ، ١٢٢٠ ، ١٢٢١ ، ١٢٢٢ ، ١٢٢٣ ، ١٢٢٤ ، ١٢٢٥ ، ١٢٢٦ ، ١٢٢٧ ، ١٢٢٨ ، ١٢٢٩ ، ١٢٣٠ ، ١٢٣١ ، ١٢٣٢ ، ١٢٣٣ ، ١٢٣٤ ، ١٢٣٥ ، ١٢٣٦ ، ١٢٣٧ ، ١٢٣٨ ، ١٢٣٩ ، ١٢٤٠ ، ١٢٤١ ، ١٢٤٢ ، ١٢٤٣ ، ١٢٤٤ ، ١٢٤٥ ، ١٢٤٦ ، ١٢٤٧ ، ١٢٤٨ ، ١٢٤٩ ، ١٢٥٠ ، ١٢٥١ ، ١٢٥٢ ، ١٢٥٣ ، ١٢٥٤ ، ١٢٥٥ ، ١٢٥٦ ، ١٢٥٧ ، ١٢٥٨ ، ١٢٥٩ ، ١٢٦٠ ، ١٢٦١ ، ١٢٦٢ ، ١٢٦٣ ، ١٢٦٤ ، ١٢٦٥ ، ١٢٦٦ ، ١٢٦٧ ، ١٢٦٨ ، ١٢٦٩ ، ١٢٧٠ ، ١٢٧١ ، ١٢٧٢ ، ١٢٧٣ ، ١٢٧٤ ، ١٢٧٥ ، ١٢٧٦ ، ١٢٧٧ ، ١٢٧٨ ، ١٢٧٩ ، ١٢٨٠ ، ١٢٨١ ، ١٢٨٢ ، ١٢٨٣ ، ١٢٨٤ ، ١٢٨٥ ، ١٢٨٦ ، ١٢٨٧ ، ١٢٨٨ ، ١٢٨٩ ، ١٢٩٠ ، ١٢٩١ ، ١٢٩٢ ، ١٢٩٣ ، ١٢٩٤ ، ١٢٩٥ ، ١٢٩٦ ، ١٢٩٧ ، ١٢٩٨ ، ١٢٩٩ ، ١٣٠٠ ، ١٣٠١ ، ١٣٠٢ ، ١٣٠٣ ، ١٣٠٤ ، ١٣٠٥ ، ١٣٠٦ ، ١٣٠٧ ، ١٣٠٨ ، ١٣٠٩ ، ١٣١٠ ، ١٣١١ ، ١٣١٢ ، ١٣١٣ ، ١٣١٤ ، ١٣١٥ ، ١٣١٦ ، ١٣١٧ ، ١٣١٨ ، ١٣١٩ ، ١٣٢٠ ، ١٣٢١ ، ١٣٢٢ ، ١٣٢٣ ، ١٣٢٤ ، ١٣٢٥ ، ١٣٢٦ ، ١٣٢٧ ، ١٣٢٨ ، ١٣٢٩ ، ١٣٣٠ ، ١٣٣١ ، ١٣٣٢ ، ١٣٣٣ ، ١٣٣٤ ، ١٣٣٥ ، ١٣٣٦ ، ١٣٣٧ ، ١٣٣٨ ، ١٣٣٩ ، ١٣٤٠ ، ١٣٤١ ، ١٣٤٢ ، ١٣٤٣ ، ١٣٤٤ ، ١٣٤٥ ، ١٣٤٦ ، ١٣٤٧ ، ١٣٤٨ ، ١٣٤٩ ، ١٣٥٠ ، ١٣٥١ ، ١٣٥٢ ، ١٣٥٣ ، ١٣٥٤ ، ١٣٥٥ ، ١٣٥٦ ، ١٣٥٧ ، ١٣٥٨ ، ١٣٥٩ ، ١٣٦٠ ، ١٣٦١ ، ١٣٦٢ ، ١٣٦٣ ، ١٣٦٤ ، ١٣٦٥ ، ١٣٦٦ ، ١٣٦٧ ، ١٣٦٨ ، ١٣٦٩ ، ١٣٧٠ ، ١٣٧١ ، ١٣٧٢ ، ١٣٧٣ ، ١٣٧٤ ، ١٣٧٥ ، ١٣٧٦ ، ١٣٧٧ ، ١٣٧٨ ، ١٣٧٩ ، ١٣٨٠ ، ١٣٨١ ، ١٣٨٢ ، ١٣٨٣ ، ١٣٨٤ ، ١٣٨٥ ، ١٣٨٦ ، ١٣٨٧ ، ١٣٨٨ ، ١٣٨٩ ، ١٣٩٠ ، ١٣٩١ ، ١٣٩٢ ، ١٣٩٣ ، ١٣٩٤ ، ١٣٩٥ ، ١٣٩٦ ، ١٣٩٧ ، ١٣٩٨ ، ١٣٩٩ ، ١٤٠٠ ، ١٤٠١ ، ١٤

بولون^(١٨٣) Boulogne قصر اللوفر^(١٨٤) Louvre ثم ينتهي بتفضيل باريس على لندن لعدة أسباب^(١٨٥) لقلّة الخرافات فيها ، ولعدم انتشار تزيف العملة ، ولندرة ارتكاب الجرائم ، وقلّة السرقات وحوادث قطع الطرق ، ولعدم وجود المأكولات السامة الفاسدة ، ولتولية المراتب من يستحقها ، ولتنظيم الشرطة لأماكن اللهو وحراستها ولإشراف البلدية على الخدمات الصحية ، وكثرة المطاعم ومجلات البيع والإشراف الطعي على الموصفات^(١٨٦) وإياحة استعارة الكتب من المكتبات وسهولة تحصيل العلم والصنائع ولكثرة المدارس ورخصها وحسن تربيتها ولشمولية حقوق المواطنة فيها .

وعلى الرغم من سطوع النيرة الحجابية في الحديث عن المكان ، هذه النيرة التي لا تظهر تعلقا وجدانيا به ، بل تذكر إيجابياته ومعائب أهله ، فإن تعلق الشدياق بالغرب غير خاف . فباريس نظل في المحطة النهائية تجمع بين أمرين مهمين يشكلان العمود الفقري لحياة الشدياق وهما العلم واللذة . ولذلك قال في باريس : « إنها معدن العلوم واللذات » .^(١٨٧) وانتهى إلى رأي يدل على تعلقه بباريس فقال : « وفي الجملة فإن لندرة تحكي خلية العسل ، وباريس تحكي منهل عذبا لكل وارد » .^(١٨٨)

إن إشادة الشدياق بهذه الميزات الحضارية التي تؤكد الجوانب الجمالية الإيجابية في المكان يجيء مناقضا لموقفه هو والفارياقية السليبي من هذه السمات . فهل أراد الشدياق أن ينقض آراء زوجته السابقة وبخاصة بعد أن تزوج من سيدة إنجليزية ؟ من الجائز ولكن انفصاله عنها واستقرار أحواله للمادية بعد اعتناقه الإسلام ، قد جعل « كشف الحب » ينتمي إلى مرحلة أكثر استقرارا في فكر الشدياق تجاه باريس .

انتقل الشدياق بعد تعداد الجوانب الإيجابية إلى تعداد الأماكن الجميلة في باريس قائلا :

« وفي باريس عدة مواضع لا تظن لها في الدنيا بأسرها . فإن ابتدئتي لتقطع علي كلامي كأن نقول وهل رأيت الدنيا كلها حتى تحكم بذلك ، قلت : إني لم أر الدنيا ، بل رأيت محارث عقول أهل الدنيا ، أعني أقلام المؤلفين ممن طوفوا أو سافروا في منابجها فكلمهم حكم هذه المواضع بالأسحنية والأفضلية » .^(١٨٩)

أما هذه الأماكن فهي البلفار^(١٩٠) Boulevard ، بالي رويال^(١٩١) Royal Pallet ، شانزلزي^(١٩٢) ، ويسميها « روضة الأصفهان » Champs - Elysees بلاس دوكونكور^(١٩٣) Place de Concorde ، بواو

(١٧٨) المصدر نفسه ٢٣٨

(١٧٩) المصدر نفسه ، ٢٣٨ - ٢٣٩

(١٨٠) المصدر نفسه ، ٢٣٩ - ٢٤٠

(١٨١) المصدر نفسه ، ٢٤٠

(١٨٢) المصدر نفسه ، ٢٤١

(١٨٣) المصدر نفسه ، ٢٤٢

(١٨٤) المصدر نفسه ، ٢٤٣ - ٢٤٨

(١٨٥) المصدر نفسه ، ٢٧٢ - ٢٧٤

(١٨٦) يرى الشدياق أن وجود هذه التسعة ضرورية لولاية إعراض الخرافات . وإن نظر في أحوال من بعد من الصالحين . كشف لغيا ، ٢٧٣

(١٨٧) كشف لغيا ، ٢٤٩

(١٨٨) المصدر نفسه ٢٤٠

(٤) باريس اللجنة ومكان تحقيق الذات .

لا تشكل الفترة الباريسية في عمر فرنسيس مراث (١٨٩٩) القصير (١٨٣٦ - ١٨٧٤) ، غير فترة لا تزيد عن الستين (١٩٠٠) ، ولكن هذه الفترة القصيرة تركت أثرا كبيرا في حياته وفكره ، رغم ما رافقها من مآس شخصية كموت والديه ، وفقدانه الجزئي للبصر (١٩١١) . عبر المراث عن ارتباطه العميق بباريس مكانا وحضارة في كتابين مهمين له هما « رحلة باريس » (١٩٢٦) و « مشهد الأحوال » (١٩٢٧) .

يرسم الكتابان صورة متشابهة لباريس رغم الفارق الواضح بينهما من زاوية الاهتمام بالمدينة ، ففي حين يرصد المراث باريس في الكتاب الأول من وجهة نظر الرحالة المتمتع بتفاصيل الرحلة وخصائص المكان ، يقف في الكتاب الثاني عند باريس « هذا المقام الأمل والبلد النقيس » (١٩٤) وقفة الباحث الاجتماعي المشغول بالمرءات وإزدهار الحضارات وتدهورها . أما الصورة التي يرسمها الكتابان لباريس فهي صورة الجثة (١٩٥) . وفي الجثة تلاشى كل التناقضات بين الإنسان والعالم . ولكن الوقوف عند صورة الجثة لن يكون مفهوما إلا إذا

عرفنا معاناة المراث في الوصول إليها . صحيح أن حديث المراث عن معاناته يتميز بنير قليل من المبالغة المتمثلة في إضغاف المثالية والتفرد على الذات (١٩٦) ، إلا أن تسجيله لما يعتبر وثيقة مهمة لأنه يقدم تصويرا جيدا لحركة وجدان مثقف مسيحي حليبي ، ولأنه يكشف عن التوتر الاجتماعي - النفسي الذي رافق ظهور الفوج الأول من المثقفين في بلاد الشام في تلك الفترة . حيث يرتبط المراث بكثيرة من أفراد هذه الطبقة الجديدة المتعلمة من المسيحيين بثلاثة موارد تعليمية : التمرس الكامل بالأدب العربي ، وإجادة لغة أوروبية ، ثم الإلمام الكامل بالمعرفة العلمية الحديثة (١٩٧) .

قضى المراث الفترة التي سبقت ذهابه إلى باريس موزعا بين الشعر والطب . وهو توزع يعبر عن قلق واضح في تحديد وجهة السير . لذلك كان متوزعا بين التراث ومشاكل العلم العربي . « (١٩٨) التي لم يستند منها سوى نظم الشعر وبين العلوم الأوروبية الجديدة التي غفلها باريس » ومبرستها الشهيرة حيث يأخذ الدارس حقه . « (١٩٩) كما تكشف رؤيته في تلك الفترة عن تشاؤم عميق ، مرده عدم اتیان المراث بالطبيعة

(١٨٩) حول المراث انظر : علي أحمد الفرع ، فرنسيس شيخ المراث . عود إلى الطبيعة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ١٩٧٦م ، ص ٣٢ .

تأخذ سببا يارو ، الرحالة العرب وحضرة الغرب في الطبيعة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري . ص ٣٩ (١٩٠) سافر المراث بتاريخ ١٨٦٩/٩/٧ ووصل إلى برسيبا بتاريخ ١٨٦٩/١٠/١٤ ، وهو يتحدث عن الفرض العام لسنة ١٨٦٧م كغير مشهد أنه في باريس والكتاب مطبوع مع ذلك في بيروت سنة ١٨٦٧م . قبل عاد المراث بعد سنة من مكوثه في باريس ؟ أم أنه بحث بالكتاب ليطلع ويكتب هناك سنة أخرى ؟

(١٩١) سلمي التكمالي ، خاطرات عن الحركة الأدبية في حلب ، ١٨٠٠ - ١٩٥٠ ، ص ١٤٢

(١٩٢) رحلة باريس ، الطبيعة الشرقية ، من حنا النجار ، بيروت ، سنة ١٩٢٧م ، بين الباحث للباحث الدكتور علي الفرع الذي فشل واعاره نسخة بصورة من الكتاب

له في عائلتي الذكر . (١٩٣) مشهد الأحوال ، طبع بالطبعة الكلاسيكية في بيروت سنة ١٨٨٣م بطلب الخراجيات ليراعى صغار وأبنا سأل .

(١٩٤) المصدر نفسه ، ص ١٩

(١٩٥) وفاء الشدايق موالف للفرع من الربط بين الغرب الأوروبي واللجنة في كشف لغتها لأن هذا الربط تقرأ لجمال الطبيعة وكثرة الماء وشدة البرد لا يعني بالخصبة للفرعين شيئا . ولهذا تصبح الشدايق بجنب هذا التشبيه لأهم يفرلون أن لجنة إربابا مضطربة ومزادها بحتمه وسطها متلف ولعبها ملوك وسمرها عند لغتنا للمصطلحين وطوى

Wichand. Das Bild p. 1002.

للمستقلين . ص ٩١ ، انظر أيضا

(١٩٦) انظر رحلة باريس ص ٤

(١٩٧) حضام شرابي ، للفتون العرب والغرب . حصر الطبعة ١٨٧٥ - ١٩١٤م ص ٦٥

(١٩٨) رحلة باريس ، ص ٨

(١٩٩) المصدر نفسه ، ص ٧

البشري وهكذا فهي مدينة لأحد لمدنياتها ولا قرار لعظماها» (٢٠٤) .

وقد حرص الشدياق على توكيد هذا التميز عبر إبرازه لحالة المدن العربية التي مر بها في طريقة إلى باريس . فقد أظهر يومه وسخطه بالاسكندرونه واللاذقية وطرابلس وبيروت والقاهرة ورضي عن الإسكندرية جزئيا لأنها أوشكت أن تنضم في صفوف مدن أوروبا . (٢٠٥) لهذا اختصر المراس الحديث عن هذه المدن في عشر صفحات ثم بدأت لهجته وعلاقته بالمكان تتغيران منذ وصل إلى مرسيليا « وصباح (المشرين من تشرين الأول ١٨٦٦ م) انقض بي باشق البخار على مدينة مرسيليا حيشما وجدت ذالي حيثل مرتاحا في حضن الغرب متمخطرا تحت سماء أوروبا » . (٢٠٦)

إن تحقيق الذات عند المراس يعني أن تخضع كل أسباب التناقض بينه وبين العالم الخارجي . هذه البواعث التي تنبعث من اصطدام الذات بهذا العالم اصطداما يؤدي إلى الاغتراب والعزلة ، وسوء الظن بالآخرين .

ولهذا كان يرى قبل الذهاب إلى باريس « أن الغابات المتوجة رؤوس الجبال إنما هي أفضل من هيئة الإنسان والعصافير العديدة السلاح أجل من كل قنوات البشر » . (٢٠٧)

الإنسانية . فالتاس عنه ماديون ، طماعون أو أنانيون أو غافلون . وهو غريب في هذه الدائرة المحكمة الإغلاقي . ويواث اغترابه ، ميتافيزيقية الجلولور تتبع من تهديد الموت للإنسان بالدرجة الأولى . (٢٠٨)

كان التقاء المراس بطبيب إنجليزي مباشر ، دافعا مباشرا لذهابه إلى باريس ودراسة الطب هناك (٢٠٩) . أما لماذا دفعته تلمذته لهذا الطبيب الإنجليزي المبشر للذهاب إلى باريس وليس إلى لندن كما يقتضي منطق الأمور فلذلك تعلقان أولها : هو الحضور الفرنسي المتميز في حلب على الصعيدين التجاري والتشيري فقد كانت القنصلية الفرنسية سباقة في إقامة صلات تجارية وثيقة مع حلب . كما كانت الإرساليات التبشيرية التابعة لفرنسا جد نشطة في إنشاء المدارس التابعة لها (٢١٠) وثانيها : هو تميز صورة باريس على غيرها من المدن الأوروبية عند المثقفين العرب آنذاك . فقد كان الذهاب إلى الغرب حتى تلك الفترة يعني الذهاب إلى باريس . ويمكن القول إن آراء هؤلاء المثقفين السياسية عن أوروبا ومخاصة قبل عام ١٨٧٠ م تتحدث في واقع الأمر عن النظام السياسي الفرنسي (٢١١) لأن المثقفين العرب لم يعرفوا في الأغلب غير ذلك النظام . وقد أشار المراس إلى تميز باريس وتفرداها قائلا : « فياريس عاصمة الفرنسيين قد أصبحت في هذا الجبل الحاضر عروسة لجميع المدن المسكونة وشمسا يدور حولها فلك العالم

(٢٠٠) المصدر نفسه ، ٩

(٢٠١) المصدر نفسه ، ٨

(٢٠٢) علي الشرح ، فرانسيس مرفاس ، ص ٢١ ، حاشية الديخ ، الحركة الفكرية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، ص ٣٠ - ٣١ ، ٩٩ - ١٠٠

Ibrahim Abu-Ughod, Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters, p. 87.

(٢٠٣)

(٢٠٤) رحلة باريس ، ص ٢٨

(٢٠٥) المصدر نفسه ، ص ١٧

(٢٠٦) المصدر نفسه ، ص ٢٠ - ٢١

(٢٠٧) المصدر نفسه ، ٦

تاريخ الفكر الأوروبي باسم عصر التنوير . هذه الفترة التي كانت تؤمن بقدرة العقل البشري على تحليل كل ظواهر الحياة وعلى حل جميع مشكلاتها .^(٢١٠) ولكن إعجاب المرائش بالمقلانية التي صنعت هذا التقدم إعجاب معلل ، وليس انبهارا خالصا . إذ يعزو ازدهار المقلانية إلى النظام التعليمي التخصصي الذي يرتكز على المعلمين المهرة والمكتبات والمتاحف ، ثم إلى وجود الحوافز المختلفة . من أجل هذا يتحدث المرائش عن المجتمع الفرنسي باعتباره المجتمع المثالي الذي يجب اللحاق به صحيح أنه مثل غيره من المثقفين المسيحيين لم يضع جهدا للإصلاح مستندا للتغريب^(٢١١) ولكنه عبر تقديره الحار للتعاطف مع مزايا المجتمع الفرنسي يدعو ضمنا للأخذ بها . فبعد أن يتحدث عن حيوية هذا المجتمع وإتاحته الفرصة ولفرسان العقول إلى مواصلة النزال في حومة الإبداع والاختراع^(٢١٢) يقول :

« فكم تستميل الإنسان هذه الديار التي تمنح غناه غير مسلوب ، وأمنها غير مملوم ، وحرية غير مأسورة ، وحيوية غير مهددة ولا مدعورة . ولذلك فلا يتسام هناك لا يفارق الوجوه ، والأفراح لا تهجر القلوب ، والأغاني لا تترك الأفواه والنعيم لا يدري بؤسا ، وشמוש المسرات والذلات لا تعلم كسفا » .^(٢١٣)

من أجل ذلك كتب المرائش القصائد الكثيرة في باريس وهو في قصائده كما في نثره ، يصورها بالجنة كما في قصيدته باريس :

من أجل ذلك لم يجد المرائش صورة لباريس أدق من صورة الجنة . وهو يحاول أن يرسم هذه الصورة نثرا وشعرا ويبدأ بالنثر لأنه أكثر ملاءمة لرحلة باريس التي تقع بين الرحلة والسيرة الذاتية ، وختم الحديث بالشعر ليدل على عمق الارتباط الوجداني بالمكان الذي يتجاوز العلاقة العابرة .

يحاول المرائش في ثانيا الرحلة أن يعلل أسباب تفوق باريس على غيرها ، وهذه المحاولة تأكيد على التعلق بالمكان ولكنها في بواطنها لو أن توكيد الذات والتركيز على تفوقها . وهو مشغول بالجزئيات الصغيرة في حياة هذه المدينة لكي يصنع من تناسق هذه الجزئيات صورة المدينة ، الفاضلة بلدا من بساتين باريس وانتهاء بنظافة الشوارع واتساعها وفخامة القصور والتمثيل فيها^(٢١٤) . ولكن المرائش يدرك أن هذه الأبعاد الجمالية نتيجة وليست سببا في تفوق المدينة . ولذا كان حريصا على أن يدرك سر الجمال ويواجهه وهو يعرض لأبعاده المختلفة :

« وكل هذا الجمال المعجب والكمال الغريب الذي رقت إليه هذه المدينة المعظمة ، إنما هو نتيجة ما بلغ إليه العقل عندهم من التقدم والتجالح . فلا ريب أن سلطان عقل هذا الجيل في هذه الديار قد جلس الآن على قمة عرش كماله وأخذ يشن على العالم غارات قواته ليفتح معازل الطبيعة ويقلب ممالك الظلام » .^(٢١٥)

من الواضح أن المرائش معجب بالفترة التي عرفت في

(٢١٥) رحلة باريس ، ص ٢٢ - ٢٣

(٢١٤) المصدر نفسه ٣٦ - ٣٧

(٢١٣) المصدر نفسه . انظر على سبيل المثال ، ص ٣٩

(٢١٢) هشام شرابي ، الملقون الغرب ، ص ٦٩

(٢١١) رحلة باريس ، ص ٣٣

(٢١٠) المصدر نفسه ، ص ٣٥

جديدة فكل صور القصيدة تستلهم الوصف في الشعر العربي القديم .

مدينة تحجّل كل المدن
بما حوت من كل معنى حسن
في وصفها كل طليق اللسان
يرجع مغلولاً بقيد السلكن
فهي تفوق طور كل فكر (٢١٦)

ولكن معرفة الشاجر بالأبعاد المكانيّة ووصفه الدقيق لها ، هو الذي يعطي القصيدة أهمية تاريخية ، ويضفي عليها لونا من المصادقية . ففي القصيدة ذكر لـ البولفار Boulevard وفندوم Invaliden dom ساحة الوفاق Place de Concorde ، دار اللوفر Louvre ، جامعة الألسن Collège de France ، لوكسمبرج Luxembourg (٢١٧) ولكن تعلق المراهق الشديد بباريس ، لم يعط لقصائده خصوصية توضح علاقة متميزة مع المدينة الأوروبية . لهذا يستعير من الشعر العربي القديم صيغة التجريد المتمثلة بمخاطبة الصديق : يا صاحبي ، هيا بنا ، سربنا ، فلنطلق ، ولننعطف ، فانظر فلتتجول ، ورجّه بنا الخطر (٢١٨) . وهذا التجريد مضافا إليه أفعال الأمر الكثيرة المتعلقة هي الأخرى بالسر والتجوال والتأمل ، تدل على استيعاب المراهق لجميع المرافق الحضارية الباريسية وتعلقه بها ، ولكنها تدل أيضا على أنه لم يستطع هضمها فنيا بعد . لهذا يقوم في القصيدة بدور الدليل السياحي الذي يعرف المكان وخلفياته دون أن تعني المعرفة ارتباطا وجدانيا به .

« بباريس يا جنة هذا المصمر
عروسة الدنيا وعرس الدهر
إليك تجبري الناس مجرى النهر
فأنت في الأرض محل البشر
وأنت للعالم كل الفخر . (٢١٩)

وأما في مشهد الأحوال فيقول في إحدى قصائده :

لست أدري في أي كون مكاني
هل أنا في باريس أم في الجنان
كل ما جاء في السماع على ألسنة
القباه هاهنا بالعيان (٢٢٠)

ورغم ذلك تختلف ملامح الجنة في القصيدتين . ففي حين يحاول المراهق أن يرسم ملامح باريس الواقعية في الأرجوة الأولى ، يرسم ملامحها في « مشهد الأحوال » على ضوء المقارنة بينها وبين الجنة كما صورتها الأدبيات السماوية ، وإن كان يركز في تصويره على الملامح القرآنية الإسلامية للجنة . ويبدو أن الفرق الزمني بين كتابة القصيدتين يفسر هذا الاختلاف . فقد كتبت الأولى في باريس ، وبعد فترة قصيرة من مغادرتها ، لهذا أوضح المراهق الأبعاد المكانيّة . أما قصائد الكتاب الآخر ، مشهد الأحوال ، فهي متأخرة عن الأولى ، ولهذا فإن غلبة الحنين عليها يجعلها تميل نحو التجريد والمقارنة وغلبة الطابع الوجداني الحزين .

في أرجوة باريس يتضام الشعر أمام البعد الوصفي - الوثائقي . فلا تقدم الأرجوة لباريس أبعادا

(٢١٤) رحلة باريس ، ص ٥١ - ٦٧ ، والطرف ، ص ٩١ .

(٢١٥) مشهد الأحوال ، ص ٢١ .

(٢١٦) رحلة باريس ، ص ٥١ - ٥٢ .

(٢١٧) المصدر نفسه ، ص ٥٢ - ٥٧ .

(٢١٨) المصدر نفسه ، ص ٥٢ - ٥٧ .

لم تصب ذا المقام باريس لئول
تلك في الأرض أجمل البلدان
كل ما في باريس لطف وظرف
وجمال وصحة الأبدان^(٢٢١)

وفي قصائده الأخرى « حرش بولونيا »^(٢٢٢) ،
وجسر القناط^(٢٢٣) ، يبدو باريس مستودع ذكريات
عذبة ، ويبدو المرائش بعد عودته إلى حلب وكأنه آدم وقد
أخرج من الجنة . في جسر القناط ، يقدم المرائش نموذجاً
لامرأة فرنسية أحبها فتغفل هذه المرأة معادلاً موضوعها
لباريس ، فهي جميلة ، فاتنة ، متحضرة ، تشرح له ما
خفي عليه من أبعاد باريس :

فهي تدري التصوير والرسم والألحان والفن مثل كل
الأكابر^(٢٢٤) والمرائش يقدم هنا صورة مختلفة للمرأة
الفرنسية عن الصورة التي قدمها الطهطاوي والشدياق .
فلا يشير إلى تحمل هذه المرأة ، بل يبرز ملامحها
الإيجابية . ولكن تشاؤم المرائش بقي كائنات في أعماقه .
ولهذا لا تكتمل صورة الجنة عنده إلا بالبعد الطلي :
« وربما يأتي دهر تصبح فيه هذه المدينة العظمى مثل
الحراب وراموز الانقلاب »^(٢٢٥) .

ولا شك أن تخيل هذه المدينة وقد أصبحت طلالاً
دراساً يستجيب في واقع الأمر لبعدين مهمين في فكر
المرائش وفي شعره . الأول ، فلسفي ، غلبدوني النظرة
يقوم على ازدهار الحضارات ومن ثم على تدهورها
وانحطاطها . والثاني ، فني يتكهن على رثاء المدينة -

في « مشهد الأحوال » يرى المرائش باريس عن بعد ،
لهذا يزداد ارتباطه بها أكثر . وإذا كانت الأمكنة في
« أرجوزة باريس » لها طابع تاريخي أو أكاديمي فإن المكان
في قصائد « مشهد الأحوال » يميل ذكرى عاطفية
عميقة . تأخذ باريس مجدداً صورة الجنة ، كما رسمها
القرآن :

إنني قد جئت باريس العملا
ورأت عيني ما قد سمعت
شمت ما لا نظرت عيني ولا
سمعت أذني ولا روحي وعت^(٢٢٦)

فالبستان صياغة للحديث الشريف : « في الجنة ما لا عين
رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر »^(٢٢٧) .
أما بقية القصيدة فهي صياغة لتصورات قرآنية حول هذا
الموضوع :

ها أنا وسط جنة تحتها الأنهار
تجري لكن بها كوثران

كوثر فاض من جميع ينابيع الأماني وآخر من أسان
هكذا أنثني وخلفي وقدامي جمال للصور والولدان
فأمامي تجري الكواكب من كل عيا يجمي جنان الجنان

مسافرات عن كل صكر وسحر
باسمات وإله عن مرجان

وعيون إذا رنت هبط القلب وأضحى يروغ كالسكران

^(٢٢١) مشهد الأحوال ، ص ٢٠

^(٢٢٢) صحيح مسلم ١/ الحديث رقم ٢١٧٤

^(٢٢٣) مشهد الأحوال ، ص ٤٢

^(٢٢٤) للصدر نسه ، ٢٣ - ٢٥

^(٢٢٥) للصدر نسه ، ٢٥ - ٢٧

^(٢٢٦) للصدر نسه ، ٢٧

^(٢٢٧) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

إلى حلب ، وهو عدوه الدائم لأنه سيدمر المدينة -
الجنة^(٢٢٨) التي يجيبها والتي وجد نفسه فيها . ولذلك
فمن الطبيعي أن يتعلق المراهب بباريس ، وأن يتلاشى
فيها التهديد بالموت ، لأن الخلود سمة رئيسة من سمات
الذين يعيشون في الجنة .

(٥) باريس جنة الأوروبيين فقط

يجيء موقف محمد المولى (١٨٥٨ - ١٩٣٠ م)
(٢٢٩) من باريس ، مثل كتابه « حديث عيسى بن
هشام »^(٢٣٠) متميزا . إذ يشكل الكتاب تحولا على
الصعيد الفني ، بكل ما في هذا التحول من صراع بين
عناصر القصة والمقافة وإرهاص بظهور الرواية
المصرية ، وتحولا واضحا كذلك على صعيد النظرة
للغرب الأوروبي وتقييمه . ولعله ليس من قبيل المصادفة
أن يكون المولى يتكونه الثقافي وتجربته الحياتية
مؤلف هذا العمل . أقام المولى في أوروبا ثلاث
سنوات (١٨٨٣ - ١٨٨٦ م) تنقل خلالها بين إيطاليا
وفرنسا وإنجلترا ، فتعلم الإيطالية والفرنسية وارتبط
بصدقة مع الإسكندر دوماس الابن .^(٢٣١) Alexan-
dre Dumas Fils (١٨٢٤ - ١٨٩٥ م) . أراد
المولى في « حديث عيسى بن هشام » أو فقرة من
الزمن « أن يصور طبيعة التحول الحضاري في حياة مصر
المعاصرة ، فجمع بين شخصيتي ، عيسى بن هشام
المثقف المصري الذي يعيش في نهاية القرن التاسع عشر

الطلل . لأن المدينة في الشعر العربي القديم لا تحضر فنيا
إلا عندما تغيب ، أي إذا احتلت أو دمرت . وليس من
قبيل المصادفة أن تكون قصيدته في الحديث عن خراب
باريس على نفس الوزن والقافية لبائية أبي تمام الشهيرة في
فتح عمورية . بل ثمة أبيات في القصيدة تثبت أن
المراهب كان يتخيل بأية أبي تمام احتذاء واعيا . فهو
يتخيل باريس عندما تصبح طلالا ، كما وصف الطائي
أطلال عمورية بعد أن دمرتها جيوش للمتصم :

أرى فلاة ولكن لا فلاح بها
وليس من قائم فيها سوى خرب
أرى تلال طولحس في بقع
تظلت بكروم الشوك والعب^(٢٣٢)

إن نظرة المراهب إلى الانحطاط والتدهور الحضاري
تعكس غربته العميقة .

فإذا كان التصنيع والتفجر السكاني والمقائد
الشمولية تشكل عند الفيلسوف الألماني Oswald
Spengler (١٨٨٠ - ١٩٣٦ م) في كتابه « تدهور
الغرب »^(٢٣٣) Der Untergang des Abendlandes ،
بعض أسباب الانهيار ، فإن الموت عند المراهب هو سبب
هذا الفناء والدمار . ومن الملاحظ أن الخوف من الموت
لا يبرز على نحو ملحوظ في فكر المراهب إلا وهو خارج
باريس فهو عدوه قبل أن يلعب ، وهو عدوه بعد رجوعه

(٢٢٨) المصدر نفسه ، ص ٣٠ - ٣١

Hermann Glaser, Wege der Deutschen Literatur. Eine Geschichtliche Darstellung pp. 290-292.

(٢٢٩)

(٢٣٠) مشهد الأحوال ، ص ٣٠

(٢٣١) حول المولى المظفر :

يوسف زاريتش ، أسرة المولى والرهاي لأدب العربي الحديث ص ٩١ - ١٠٤ و

Roger Allen, In Ibn Hisham. A reconsideration JAL (1970) pp. 88-108.

(٢٣٢) حول أية الحديث الظفر ، حيد الفصح بدر ، تطور الرواية ص ٦٦ - ٧٧ ، شكرى حيد ، القصة القصيرة في مصر . دراسة في تأصيل ابن أبي . ص ٦٩ - ٨١ ، محمد
رشيد ثابت ، القصة القصيرة ومدلولها الاجتماعي في حديث عيسى ابن هشام . ومن الجدير بالذكر أن المولى نشر لحديث سنة ١٨٩٨ م ، وظل ينشر حتى سنة ١٩٠٢ م . أما
الطبعة الأولى للكتاب فصدرت سنة ١٩٠٧ م ، انظر زاريتش ، ص ٩٢ ، ٣٢٧ .
(٢٣٣) على لادم ، محمد المولى وحديث عيسى بن هشام ، مقدمة الكتاب ،

صورا باريس في الألب العري الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

العلماء ، الى صبي يتجهى في العين والياء . وإن نظروا اليهم من باب الصناعة ، فنظرة فيد يأس صانع التماثيل والدس الى بناء يقيم أكواخ القرى ، وإن نظروا اليهم من جهة الغنى فنظرة صاحب المفاتيح التي تنوء بالعصبة ، الى أجبر يصنع عرقا تحت القرية ، وإن نظروا اليهم من جهة الفضائل الانسانية فنظرة الحكيم سقراط ، شارب السم غراما بالفضيلة الى الشرير أرسطوطار حارق المهد ولما بالرفيلة ، تلك دعواهم في نفوسهم وقولهم بأفواههم .^(٢٣٤) يلفت النظر في هذا النص أن المقارنة تتم بين الغربيين والشرقيين بالمعنى الحضاري الواسع لهذه الكلمة . من أجل ذلك رأى المستشرق Grunbeum أن الموليحي من أوائل الادباء العرب الذين تحدّثوا عن فكرة التناقض بين الشرق والغرب على المستوى الحضاري - السيكولوجي وأن أفكاره هذه قد أصبحت خطأ محضى^(٢٣٥) ولكن هذه التفرقة لم تنشأ من أجل الحفاظ على تميز الهوية الثقافية للشرق إزاء التفوق العلمي والتكنولوجي الغربي فقط ، بل هي في الغالب ردة فعل لمواقف مثل الاحتلال الانجليزي في مصر ، مثل كرومر الذي كان يتحدث بصراحة عن النقص المتأصل في الشرقيين ، وأن الرجل الأبيض هو الذى يستطيع أن يجعل عبء الحضارة وعبء السيطرة على العالم^(٢٣٦) . ولعله من أجل ذلك أبى الموليحي ملاحظته بمحاربة « وقولهم بأفواههم » وإذا كان الموليحي يتسامح مع السائحين « أهل الفراغ والجلدة ، فإنه يتحدث عن الصف الثاني وهم « أرباب العلم والسياسة وأهل الاستعمار والاستنفاس » أي الجواسيس ، بشيرة غاضبة لأنهم يوظفون علمهم من أجل استبعاد الشعوب الفقيرة وهم في محصلة الامر

ويظل على مشارف القرن العشرين ، وأحد النيكي ناظر الجهادية في زمن محمد علي ، ومن أجل أن يكشف عن التغير العميق الذي أصاب الواقع الاجتماعي يجعل النيكي يتعرض لسلسلة من المشكلات تكشف عن جهلة بالنظم الحديثة ، كما يأخذ إلى بيئات مختلفة وأوساط اجتماعية متباينة في القاهرة ثم يتقل معه إلى بيئة أوروبية خالصة ، ليريه مصدر التأثيرات والتفسيرات التي أصابت مصر ، وهي مدينة باريس . وعلى الرغم من أن الرحلة الثانية ، وهي مرحلة الانتقال إلى باريس توحي أن الذهاب إليها كان قدرا محموتا تتوالى فيه الأحداث ، فإن ذهاب عيسى بن هشام والباشا إليها ، رغم كونه لا ينبثق من نمو العلاقات الداخلية الجوهرية في العمل^(٢٣٧) ، يؤكد كون باريس تمهيدا « للمدينة الغربية»^(٢٣٨) عند الموليحي وأن استيفاء الكلام عن هذه المدينة يستوجب الذهاب إليها .

يبرز « حديث عيسى بن هشام » بين مستويين مختلفين من مستويات الحضارة الغربية ، فهو على المستوى الأول يرفض تمجيدات هذه الحضارة في مصر ، ويتخذ موقف المصريين منها ، وأهم ما يميز هذا المستوى هو شعور الغربيين بالتفوق المطلق على الشرقيين .

« هؤلاء سياح الغربيين أهل المدينة والحضارة ، الناظرون الى الشرقيين بعين المهانة والحقارة ، فإن نظروا اليهم من جهة العزة ، فنظرة العقاب من شمرايخ رضوى وثير الى جنابد الرسل وضنادع الغلدير وإن نظروا اليهم من طريق العلم فنظرة معلم الاسكندر عالم

(٢٣٣) د . علي لراحي ، هراسات في الرواية المصرية ، ص ٧-٢٢ . ولحق أن الموليحي قد سارع الجعري عيسى سنة ١٩٠٠م الى الجزائر ثم ذهب بعد ذلك لزيارة معرض باريس . ولحق رسالة الى وصف المعرض في السنة نفسها . والذي يبدو أن التعليمات لتفكير الأولى من حيث عيسى بن هشام لم يتغير رحلة باريس . وهذا ما اشار اليه الموليحي في رسالة الى وزارة المعارف المصرية التي طبع الكتاب . و«عيسى» ص ٩٢ ، ٢٤٧

(٢٣٣) حديث عيسى بن هشام ، ص ٢٨٣ - ٢٨٥ .

(٢٣٤) حديث عيسى بن هشام ، ٧١٣

(٢٣٥)

Von Grunbeum, Studien Zum Kulturbild und Selbstverständnis des Islams. p. 255

Wiedawit, Das Bild, p. 246

« طلائع الخراب أدهى حل الناس في السلم من طلائع الجيوش في الحرب » (٢٣٧)

أما موقف المصريين من تجليات الغرب في بلادهم ، فهو موضع انتقاد شديد أيضا . فالموليحي ، المفكر الاصلاحى ، ينتقد وقوع المصريين في التقليد واستعارة تجارب الغربيين من غير تحجيص أو نقد . (٢٣٨) ولا يكتفى الموليحي بذلك ، بل يشير الى فقدان الانقسام عن التراث نتيجة للاغتراب الحضارى . هذا الانقسام الذى أدى الى فقدان التميز الذاتى للامة ، ويضرب امثلة محددة من الواقع الحضارى لمصر آنذاك تؤكد ذلك . (٢٣٩)

ولكن موقف الموليحي من الاستعمار لم يتجنى من النظرة الايجابية الى الغرب والغربين في الوقت نفسه . وأول ملامح هذه الايجابية التأت الموليحي الى قضية التقدم بجوانبها المختلفة . وهو يبدأ بالجانب العمراني ثم بالجانب التنظيمي . ثم يقف عند الجوانب الجمالية .

ولكن الموليحي ، لا يتحدث عن هذه الحضارة ، عبر صوت منفرد وإنما يصفها ويسجل موقفه منها عبر أصوات ثلاثة : صوت عيسى بن هشام ، وصوت الباشا ، وصوت الصديق . ولا شك أن تنوع الأصوات يعطي لهذه الشخصيات أبعادا فنية تحاول أن تكون متميزا رغم أنها تستمد من الرواي ومن مدى إحاطته بالوقائع والحقائق تشكلها ومادتها .

يمكن توصيف هذه الشخصيات على النحو التالي : شخصية الباشا تمثل موقف التيهير الجاهل ، أما عيسى

بن هشام فيمثل المعجب العارف في حين تمثل شخصية الصديق موقف الناقد المحلل . أما الباشا فقد لخص انبهاره حين رأى جمال المدينة بقوله « ما أشك في أن هذا اليوم يوم عيد » (٢٤٠) وأما عيسى بن هشام فإن حديثه يأخذ طابع التعليم والارشاد ، كما أن وصفه للمدينة وصف الحجير العالم المعجب بها ، وإذا كان البكري سيقرن جماليات هذه المدينة بجماليات التراث العربى الاسلامى عن طريق التشبيه فإن الموليحي يقارن بين جماليات التراث المعروفة في الحضارات العربية والاغريقية والفارسية ، ليؤكد تفوق باريس ، ولهذا تراه يشبهها بأرم ذات العماد ، ويتنقش من إيوان كسرى ، وروما عاصمة القيصر ، وأثينا التي فخر بها أفلاطون ، وبابل التي سحرت هاروت وماروت لأن باريس هي المدينة الفاضلة .

« تلك المدينة الفاضلة ، أم المدينة الكاملة ، مهبط العمران والحضارة ومظهر الزينة والنضارة ، وموطن العز والمجد ، ومصدر النصح والسعد ، بل هي تلك عندهم إرم ذات العماد التي لم يخلق مثلها في البلاد ، ولو رآها صاحب الأيوان كسرى أنوشروان لم يفخر على الدهر بإيوان ولا قصر ، ويحكم بأن المدائن لديها سبب فقر ، ولو نظر إليها قيصر الرومان لا قسم أن رومية وهي عنده عاصمة الدنيا قرية لديها من الطبقة الدنيا ، مثل التي ذكرها في كشفه عن طمايعته قبل ولايته إذ قال : أفضل أن أكون الأول في أدنى قرية ، ولا أكون الثاني في أفضل رومية . ولو شاهدها أفلاطون حكيم اليونان لم يقل شيئا دبر من الزمان : أحمد الله على نعم ثلاث يمجز عن حملها للسان ولا يقوم بحققها شكران ، أن خلقي من نوع الإنسان لامن نوع الحيوان ومن جنس الرجال لامن جنس النساء ، ثم جعل نسبتي الى عاصمة اليونان دون

(٢٣٧) حديث عيسى بن هشام ، ٢١٣

(٢٣٨) حديث عيسى بن هشام ، ٢٨٤

(٢٣٩) المصدر نفسه ، ٢٨ - ٢٩ - ٤٢ - ١٧٥ - ١٧٩ من الألفاظ ذات الدلالة الطقسية - الحضارية التي يهرىها الموليحي . انتصار أحد الثياب المصروين الأفياء . فلم يتصر هذا الثياب لسبب ما في أو عطفي أو مرضي ولكنه فعل ذلك لأن الاكسبر اضحي وستة جيلته في شيان باريس اثنتى المكيين بها « ص ٢١

(٢٤٠) حديث عيسى بن هشام ، ٢٩١

والموظفون الذين يصيحبهم من عليّة القوم ، وآخرون يعرفون حقيقة هذه المدينة ولكنهم لم يتشبعوا لها . ونظرا لقتامة الصورة التي يرسمها هذا الصديق ، يحاول الموليحي التوسط مجددا عبر إدخاله لشخصية الحكيم وهو استاذ للفلسفة ومن المستشرقين الذين يشتغلون بالشرق وأهله (٢٤٦) . وقد جهد هذا الحكيم - المستشرق في توضيح الجوانب المضيئة والمعتمة في حضارة الغرب ، ثم أنهى الموليحي حديثه بكلام هذا الحكيم الذي يمثل موقف الفریق الذي يحاول منذ احتكاك العرب بالغرب أن يصوغ ثقافة فيها علم الغرب وفيها قيم التراث العربي وإن كان لم يتبلور فيه حتى الآن ، ما هو النافع وما هو الضار ، وكيف يتم النقل وتبعا لآية مقاييس .

« لهذه المدينة الكثير من المحاسن كما أن لها الكثير من المساويء وخلوها منها معشر الشرقيين ما ينفعكم ويلتكم بكم واتركوا ما يضركم وينافي بطبعكم واعملوا على الاستفادة من جلبل صناعاتها وعظيم آلائها ... وانقلوا محاسن الغرب الى الشرق وتمسكوا بفصائل اخلاقكم وجميل عاداتكم » (٢٤٧) .

(٦) باريس القبلية الحضرية - مظنية النور :

يعكس شعر أحمد شوقي (٢٤٨) (١٨٦٨ - ١٩٣٧ م) اهتماما واضحا بالمدينة (٢٤٩) سواء أكانت عربية أم غير عربية . والنظر في الشوقيات يكشف أن شعر المدينة عند شوقي ينظمه خطان كبيران : خط تقليدي يمثل في رثاء المدن ، وخط آخر يعكس لونا من التجربة الشخصية ويعمل قدرا من التجديد . لا تتطلب قصائد الخط الأول علاقة خاصة بين الشاعر والمدينة ، ولكن

سائر البلدان . ولو اطلع عليها هاروت وماروت لم يباريا في أن يابل عندها من فلاة سبروت .

كجسنة الخلد تسر من رأى
فنزدرى الخلد وسر من رأى

هذه هي اليوم بيت العدل والفضل ودار السلام والعدل ومعهد الحق والانصاف ومهد الاتحاد والائتلاف . فقد كفت عن الناس عايدات المظالم ، وعلمتهم كيف تؤق المكارم ، وكيف يعيش البشر في دار الشقاء ، عيش السعادة والهناء ، تحت ظل الحرية والمساواة والاعزاء . اذا ناداه المظلوم من أي جنس وقوم أجابه : لييك مات الظلم فلا ظلم اليوم (٢٥٠)

إن الموليحي لا يرسم صورة جميلة للمدينة فحسب يحاول ارساء معالم الانجابية في هذه المدينة - الحضارة عن طريق الفهم الداخلي لمقاييس هذه الحضارة . فهي ثمرة جهد الغربيين . ولهذا تظل ملاكمة لهم . أما استعارة هذه الحضارة بكل أبعادها فأمر لا يقره .

ولعل ما في هذه الصورة من مثالية مطلقة ، جعلت الشخصية الثالثة « الصديق » تتعرض عليها ، وتحاول تبين ما فيها من مبالغة . ومن غير شك فإن بدائية هذه الشخصيات على المستوى الفني لا تحتمل تفسير القضية على أنها عرض لوجهات نظر كما يحدث في روايات هذا النوع . ولكن الاقرب بالمقول أن يقال إن الموليحي أراد أن يبدأ بصورة متطرفة ليشرح فيها بعد في تعديلها . إذ يرى هذا الصديق أن هذه الصورة مضللة رسمها الشرقيين ، الطلاب الشرقيون الذين تلقوا العلم في الغرب ، والسواح الشرقيون الذين لاخبرة لهم ،

(٢٤٦) حديث حمى بن هشام ، ٢٩٢ - ٢٩٣

(٢٤٧) المصدر نفسه ، ٣٠٠

(٢٤٨) حديث حمى بن هشام ، ٣٠١

(٢٤٩) حول شوقي الفر - شوقي شيف ، شوقي شاعر العصر الحديث ، ص ١٣ - ١٤ ، فران شيد ، العودة الى شوقي ، ص ١٠٥ - ١٤٥

(٢٥٠) حول المدينة في الشعر العربي

هذا القسم بأفعال الأمر : قم ، قف . وللفعلين دلالة إيجابية في شعر شوقي لأنه يوظفها في إطار الانهيار والاعجاب والتحية .

في القسم الثاني يتحدث شوقي عن علاقته بالبدنية - موضوع القصيدة . وهي في كل هذه القصائد ، باستثناء باريس ، تمثل علاقة الزائر الحريص على التمتع بجماليات هذه المدن وتجسدها أفعال من مثل : مررت ، دخلت ، رأيت ، وعلاقة شوقي كما ترسمها هذه الأفعال احتشالية ودية ، فهو يجيها ويستشعر الإطمئنان فيها .

أما في القسم الثالث فيستعير شوقي صورة اللجنة للتعبير عن جمال الطبيعة في هذه المدن . فهو يقول :

دمشق روح وجنات وريحان (٢٥٨)

ويقول عن زحلة :

ودمشق جنات الشعيم وإثما
ألقيت سلة عدنين ربك (٢٥٩)

ويقول في الأستانة :

تلك الحمائل والعيون اختارها
لك من ربي جناته باريك (٢٦٠)

ولكن قصيدته في باريس وفي زحلة تخالفان هذا البناء السابق بعض الشيء ، إذ يدخل في تشكيل الصورة فيها على نحو رئيسي ، المدينة - المرأة . فقد قرن شوقي كلا المدينتين بالمرأة . ولكن إذا كانت زحلة قد اتخذت صورة العروس الجميلة ، (٢٦١) التي ترتبط بذكرات عذبة

الدمار الذي تصير اليه المدينة عبر الاتصالات أو عبر العوامل الطبيعية كالزلازل هو الحافظ الذي يحرك الشاعر . فقد كان المبرر الفني لحضور هذه المدن هو غيابها ، أي احتلالها أو تدميرها . وقصائد شوقي في نكبة بيروت (٢٤٦) ونكبة دمشق (٢٤٧) والاندلس الجديدة (٢٤٨) ، وطوكيو (٢٤٩) تولدت من هذا الحافظ . فقد قصف الطليان بيروت وقصف الفرنسيون دمشق وسقطت أدرنة في يد البلغار وضربت الزلازل مدينة طوكيو .

أما قصائد الخط الثاني فهي تمثل وقفة شوقي عند مدن عربية وإسلامية وأوروبية هي دمشق (٢٥٠) وزحلة (٢٥١) وأنقرة (٢٥٢) والأستانة (٢٥٣) وروما (٢٥٤) وجنيف (٢٥٥) وباريس (٢٥٦) ومن اللافت للنظر أن هذه القصائد بنيت متماثلة على صعيد التشكيل الشعري ، فمعظمها من البحر الكامل (باريس جنيف ، الأستانة ، زحلة) ومن قصائد اللون الأول (نكبة بيروت ، أخت الاندلس) ، بل إن بعض هذه القصائد يشترك في الوزن والغاية مثل (باريس ، الأستانة ، ثم نكبة بيروت) حتى تبدو هذه القصائد واحدة للنظر العجلى . (٢٥٧)

يقسم شوقي بنية قصائد النمط الثاني الى ثلاثة أقسام :

في القسم الاول يستحضر الماضي التاريخي للمدينة ، ويظهر تعاطفا مع هذا الماضي وغالبا ما يبدأ

(٢٤٦) - (٢٤٩) : التوفيق ١١٢/١ ، ١١٣ - ٧٤/٢ ، ٧٧ - ٢٣٠/١ ، ٢٣٩ - ٨٥/٢ ، ٨٧ - ٢٥١ - (٢٥٢) : التوفيق ١٠٠/٢ ، ١٠٣ - ١٧٨/٢ ، ١٧٩ - ١١٣/١ ، ١٦٨ - ٢٤٨/١ ، ٢٥٣ - ٢٣٢/٢ ، ٢٦١ - ٨١/٢ ، ٨٣ - (٢٥٧) : مطلع هذه القصائد عرقل الترتيب :

جديد	القصيدة	ما	الكلمة	ليك	لو	كان	ما	قد	لغة	يكفيك	٨١/٢
لم	لهم	(الكثرة)	والم	بنيك	ملك	بنيك	على	سيول	ابيك	١٦٣/١	
بارك	اسرك	لي	للملك	نالك	والحكم	حكمك	لي	الدم	المسكوك	١٦٢/١	

(٢٥٨) : التوفيق ١٠١/٢
(٢٥٩) : المصدر نفسه ، ١٨٠/٢
(٢٦٠) : المصدر نفسه ١١٧/١
(٢٦١)

فسيحان النعم ، أعطى مدينة المعرض الاسماء كلها ،
وبجلت قدوته بعث المذللان في واحدة » . (٢٦٥)

ثم يضيف :

« برحتها وهي نهر الذيل على المذللان الكبير ، وتزوي
بالخضارات ما حضر منها وما غير » . (٢٦٦)

إن اتخذ شوقي لباريس قبلة حضارية ، يتمثل في
اعجابه الشديد بمدينة المعرض مثلما فعل الميلحي من
قبل الى حد ما ومنجزات القرن التاسع عشر العلمية وما
فيها من مخترعات وكشوف . وهذا جعله يؤكد على
طابع المدينة - المعجزة . وهو يستعمل للتعبير عن هذا
الاعجاز قصة خلق آدم كما وردت في القرآن ، فإذا كان
الله قد علم آدم الاسماء كلها ، فقد أعطى لباريس
الاسماء كلها . وهو عبر توصيفه لها بلاني الفروق
الحضارية بينه وبين هذه المدينة ، ويشعر بالانتهاء إليها
كواحد من أبنائها .

لشوقي في باريس قصيدتان مهمتان هما :

جهد العصابة ما أكابد فيك

لو كان ما قد دقته يكتفيك (٢٦٧)

يا غاب بولون ولي فم عليك ولي عهد (٢٦٨)

لا تختلف القصيدتان في بنائها الفني فحسب ، بل
تختلفان ، من حيث تعاملها مع القيم الجمالية للمكان
ومن حيث بروز الذات في كليهما ، فالأولى متعلقة
بباريس نظرا لابعادها الحضارية ، وخوفا عليها من خطر
يتهددها ، أما غاب بولون ، فتقدم رؤية شوقي لغاب
أوروبي كان موطن ذكريات وجدانية .

في وجدان شوقي ، تعكس الذكريات السياحية لشوقي
فيها فإن باريس تتخذ صورة المرأة المحبوبة ، المتمتعة
التي يعز وصالها . ومن غير شك فإن دراسة شوقي
واقامته الطويلة فيها ، بالإضافة الى موقف شوقي
المعجب بالحضارة الغربية (٢٦٦) قد أسهم في اختيار هذا
الاطار . فقد أمضى أحمد شوقي وهو في باريس
(١٨٩٠ - ١٨٩٣ م) ما ينوف على الثلاث سنوات درس
فيها الحقوق في مونبلييه وباريس ورغم اختلاف النقاد في
عمق اطلاع شوقي على الادب الفرنسي وفي مصداقية
تعلقه بشعر فكتور هوغو والفرد دي موسيه ، ولأمارتين
الذي عبر عنه شوقي بقوله : « لقد كنت أفني هذا
الشالوث وفيهني » (٢٦٦) وفي مقدار اطلاعه على
الاصول الكلاسيكية للمسرح عندما نظم « على بك
الكبير سنة ١٨٩٢م وهو في باريس إلا أن تعلق شوقي
بباريس وابعادها الحضارية المختلفة وتأثيرها على فنة
لا ينكر (٢٦٤)

تمثل باريس بالنسبة لشوقي القبة الحضارية . فقد
تجمع في باريس خلاصة حكمة البشرية حتى صارت
مدينة النور . وهو يقول في مقدمة قصيدته عن روما :
« صدرت عن باريس كأنها بابل ذات البرج والجرس في
دولتها ، أو طيبة في الأزمن الأول إلا أنها مدينة الشمس
وباريس مدينة النور أورومة مقر القياصر ومزدهم
الاجناس والعناصر وهي في رفعة ملكها الفاخر تموج
الامم كالبحر الزاخر أو الاسكندرية ذات المسلة -
والمسلة في باريس - وهي في ذروة سعادتها وأوج كمالها ،
تغير الشمس في سرير مجدها بجلاها وجمالها أو بتداد في
أبان إقبالها وسلطان أقبالها وأين أمرها وأسعد أسوأها .

(٢٦٢) انظر شعر شوقي في التراث على فرنسا ٢/٣ - ٨ - ٢ - ٨٨ / ٢ - ٩١ - ٨٠ / ٢

(٢٦٣) طه وافي ، أحد شوقي والأدب العربي الحديث ، ص ١٦٧

(٢٦٤) إبراهيم حاد ، مسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصل ١ (١٩٨٢ م) ، موقف شوقي في الطبيعة الأولى من الشوقيات التي نشرت في المجلد . أحد شوقي ، عهد
خاص ١١ (١٩٦٨) م ص ٩ - ١٩ . ولي طه وافي ، ص ١٢٥ - ١٥٦ . وانظر المظلة التي اجبرنا سركيس مع شوقي ونشرت سنة ١٩١٥ م ، في وافي ، ص ١٦٤ - ١٦٥

(٢٦٥) الشوقيات ١/١ - ٢٤٨ - ٢٤٩

(٢٦٦) المصدر نفسه ، ص ١/٢٥

(٢٦٧) الشوقيات ١/١ - ٨١

(٢٦٨) المصدر نفسه ٢/٣٧ - ٣٨

بابنت مخضوب الصوامر والقنا
برئت بنانك من سلاح أبيك (٢٧٠)

وقد اعتاد شوقي أن يجعل الفرنسيين ، لافرنسا أو
ثورتها ، سلبات ما يقع ، كما فعل يوم برأ فرنسا وثورتها
يوم قصف الفرنسيون دمشق (٢٧١) . وهو عبر ذلك
يعلن عن تقديسه للمكان بغير موازنة . وهذه هي نقطة
التطور الثانية في القصيدة ، وهي تتناسب مع صورة
المرأة في القسم الأول ، وبخاصة أنها تأتي بعد دفاع حار
عن باريس ينصلها من مسؤولية انتهاك المواثيق
والمعاهدات .

ولقد أقول وأدعي منهلة
باريز لم يبرفك من يفرؤك

ثم يتقل شوقي من أجل نفي الاتهام عن باريس بأنها
« دار خلاعة وبجاعة » (٢٧٢) وهي تهمه لو قبلها شوقي
لكان تقديسه للمكان موضع حرج كبير إلى إبراز التفوق
الحضاري لهذه المدينة . فهو يضع الخلاعة والمجاعة
والدهارة في جهة ويضع مقابلها العلاء والبيان والحكمة
والعلم والحق .

زعموك دار خلاعة وبجاعة
ودعارة يا إنك ما زعموك
إن كنت للشهوات ربا فالعلا
شهواتهم مرويات فبك
تلدين أعلام البيان كأنهم
أصحاب تيجان ملوك أريك
فاضت على الأجيال حكمة شعرهم
وتفجرت كالكوثر المعروك
والعلم في غرب البلاد وشرقتها
ما حج طالبه سوى ناديك

كتب شوقي قصيدته الأولى عندما دخل الألمان
باريس محتلين في الحرب العالمية الأولى . ولهذا فإن
خوف شوقي على باريس هو الذي جعله يصور العلاقة
بينها على أنها علاقة الماشق المحب بامرأة متمتعة ،
يصعب الوصول إليها ، حتى يشير صدر البيت الأول إلى
ديومة الحالة التي يعاني منها ، هذه الحالة المثبتة من
ديومة الصلة وعمقها :

حنام هجراني وفيم تمنجسي
والأم بي ذل الموى يخرىك
قدت من ظمأ فلو ساعثني
إن استهسى ماء الحياة بغيك
أجد المنايا في رضاك هي المنى
سافا وراء الموت ما يرضيك
جفنناك أجم الجوى على دمي
بأي هما من قتال وشريك
بالسيف والسحر للبين وبالسطل
حلا على والسلم المشبك (٢٧٣)

تتوزع الألفاظ بالتساوي بين الشاعر والمدينة ، توزعا
يكشف عن طبيعة الصلة القائمة ، فيختص الشاعر ،
بجهد الصباية ، والموت من الظمأ ، ويختص المدينة
بالمجر والصدود وماء الحياة والجفون الساحرة . ولا شك
أن صورة باريس لحظة سقوطها بيد الألمان ، قد استثار
عند شوقي صورة المرأة العزيزة التي لاتنال . ليبين عزة
المدينة وقيمتها حتى بعد سقوطها العسكري . وهنا
يصطرح في نفس شوقي أمران ، الأول يتعلق بالمكان ،
باريس ودلائل الحضارية . والثاني يتعلق بموقف
الفرنسيين أنفسهم . فباريس بكل ما ترمز إليه من أمجاد
حضارية غير قابلة للتدمير ، وهي غير ملومة لما فعل
أهلها :

٢٧٠ المصدر نفسه ٨١/٢

٢٧١ المصدر نفسه ٨١/٢

٢٧٢ المصدر نفسه ٨١/٢

٢٧٣ الفؤاديات ٨٢/٢

بسبب زيارته للغاب . ولهذا اتخذت التجربة طابع الحلم
الجميل ...

حلم أريد رجوعه
ورجوع أحلامي بعيد
وهب الزمان أحدهما
هل للشبابة من بعيد

يا غاب بولون وبني
وجد مع الذكرى يزيد
خفت لرؤيتك الضلوع وزلزل القلب
العيد
وأراك ألقى ما عهدت فما غيل ولا
تميد
كم يا جاد قساوة ؟

كم ؟ هكذا أبدا جموداً (٢٧٤)

أما الغاب في القصيدة فهو زمن لا مكان . فلم تتغير
أبعاد الغاب المكانية ولكن الزمن هو الذي تغير .

هلا ذكرت زمان كنا
والزمان كما نريد (٢٧٥)

من هنا يرسم شوقي للغاب صورتين مختلفتين ، تبعا
لعلاقته بالزمن .

حتى إذا دعيت النوى
فتبدد الشمل التفريد

بتنا ، وبما بيننا
بحر وفون البحر يبد

ليجس بمصر وليلهما
بالغرب وهو بها سعيد (٢٧٦)

المعصر أنت جماله وجلاله
والركن من بنياته المسموك
وخزانة التاريخ ساعة عرضها
للفخر غير كنوزها ما غيبك
إن لم يقوك بكل نفس حرة
فأله جل جلاله وأقربك (٢٧٧)

لم يتوقف دفاع شوقي عن باريس عند حد إبراز
حماسها ، فاستخدم مصطلحات دينية من مثل فاض ،
حج ، الركن . وهي مصطلحات ترتبط بالحج
والكعبة ، ليؤكد اتخاذ باريس حضارية . ولعل عجز
البيت الأخير « فأله جل جلاله وأقربك » يذكر بموقف
عبد المطلب عندما غزا الإحياء الكعبة فقال : إن
للبيت رباً يحبه ، يؤكد هذا المعنى ، نظراً لتشابه
الموقف ، وتعرض باريس لغزو المحتلين .

على أن شوقي يحرص في نهاية القصيدة على تأكيد
خصوصية علاقته بها . فهي « مكتبي قبل الشباب » و
« ملهبي » و « ساء يحيي الشعر » وإذا كانت العلاقة
الخاصة بباريس قد جاءت في نهاية القصيدة ، لأن
شوقي يعبر عن موقف يتغلب فيه الموضوع على الذات ،
والامر الذي قاده الى توكيد القيمة الحضارية للمدينة ،
من غير أن يلتفت الى الجانب الوجداني في علاقته به إلا
في أربعة أبيات من أصل تسعة وثلاثين بيتاً ، فإنه في
« غاب بولونيا » ، يغلب الذات على الموضوع (المكان)
ولهذا تبدو القصيدة مكتظة بضمير الأنا من مثل :

ولي ذم ، ولي عهد ، أريد رجوعه ، ورجوع
أحلامي ، وبني وجد ، نطقي هوى ، ليلى بمصر ،
بالإضافة إلى ضمير الجمع الذي يعبر عنه وعن مجيئه .
يتحدث شوقي في القصيدة عن تجربة عاطفية باريسية ،
استعادتها ذاكرته ، بعد مرور فترة زمنية طويلة عليها ،

(٢٧٤) المصدر نفسه ٨٣/١

(٢٧٥) التوفيات ٢٧/١

(٢٧٦) المصدر نفسه ٢٧/١

(٢٧٦) المصدر نفسه ٢٨/١

الدخلى للنص فإن التعليل الثاني منبثق من داخله « هل للشبيبة من يبعد ؟ »

إن علاقة الحب لم تنته ، وقد حلها شوقي معه إلى مصر ، وظلت تمثل الرابطة الوجدانية الجميلة التي تربط شوقي بباريس . ولعل هذا هو الذي يعمل سر تميز باريس على غيرها في شعر شوقي فهو يحتتم قصيدته قائلا :

ليس لي بمصر ولي لها

بالغرب وهو بها سعيد^(٢٨٠)

(٧) باريس : اللجنة المنقطة من الذاكرة :

يمكن القول إن توفيق البكري^(٢٨١) (١٨٧٠ - ١٩٣٢ م) لم يربط وإن كان قد زارها في أواخر سنة ١٨٩٣ م^(٢٨٢) ، عندما كان عمره ثلاثة وعشرين عاما . فقد استعاض البكري عنها ، كما يكشف كتابه « صهاريج اللؤلؤ » باستحضار جماليات الأمكنة التراثية . وسواء أكان البكري في ذلك متصنعا أم لا فإنه يصدر عن رؤية ظلت تميز نظرة بعض المفكرين والأدباء العرب للغرب الأوروبي ، وهي التفتيش عن الذات عبر الآخر . ومن غير شك فإن طبيعة تكوين البكري ساعدت في تشكيل رؤيته ، إذ أن البكري ينتمى إلى أسرة كانت لها نقابة الإشراف ، ومشيخة الصوفية في مصر . وقد تسولى هو هذا المنصب في سنة ١٨٩٣ م^(٢٨٣) ، أي في السنة التي زار فيها باريس .

فقد ظل شوقي سعيدا بذكرىات هذه العلاقة ، ولكنه حين يواجه مكان العلاقة ، يصب جام غضبه عليه ، ويسليه الجمال ، لأنه تجسيد حي لذكرى تصعب استعادتها . وهنا ينبغي أن نشير إلى ملاحظتين للنقاد على هذه القصيدة : الأولى أن شوقي يتحدث عن غاب « أسميا غربي ، لكنه معنويا عربي »^(٢٧٧) أي أن شوقي رسم أبعادا عربية لمكان أوروبي ، أما الثاني ، فهو أنه يتحدث بحرج وتعميم عن علاقة حب نشأت في هذا المكان ويرسمها على أنها بدأت وانتهت دون جراح . .^(٢٧٨) على أنه يمكن النظر للقصيدة من زاوية أخرى ، فالحق أن الغاب في الشعر بعد تجريدي قبل أن يكون بعدا مكانيا . وهو لذلك لا يتجسد ضمن أبعاده الواقعية في قصائد الشعراء . فكل شاعر له غابه الخاص به^(٢٧٩) ، لأنه يلتقط زاوية من هذا الغاب ، يلونها برؤيته وإذا كان شوقي يعكس في علاقته بغاب بولونيا شيئا من شعر الطبيعة في الشعر العربي الذي يذكر الرياح والمطر والنجم والغصن ، فهو منسجم بذلك مع موقفه الفني المتوزع أبدا بين الذاكرة الشعرية والتجربة الجديدة . ولعل حرص شوقي على تصوير علاقته بغاب بولونيا على أنها زمن تقضي وحلم يريد رجوعه يؤكد تجريده للمكان . فقد اختفى ذلك المكان الجميل المرتبط بزمن الشباب ، وحل محله مكان جامد قاس لا يعرف المكان الأول . أما حرج شوقي ، فهو آت من مركزه السياسي أولا ثم من تقدمه في العمر ثانيا ، وإذا كان التعليل الأول ضعيفا ، لأنه مفروض على السياق

(٢٧٧) اندوليس ، أحد شوقي شاعر اليان الأول . قصود جلد ٣ . العدد الأول (١٩٨٢) ص ١٨ - ٢٢

(٢٧٨) محمد متكور ، الشعر المصري بعد شوقي ، لائحة الأول ، ص ٦

(٢٧٩) طه حسين بالدار ، جاليات المكان ، ص ١٤٧ وما بعدها .

(٢٨٠) الشوقيات ٢٨/١

(٢٨١) انظر ، ماهر حسن فهمي ، عهد توفيق البكري ، عصر الدستوري ، نشأة الفكر الحديث وطروره ، ص ١٦٦ - ١٨١

(٢٨٢) عهد الدستوري ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٤

(٢٨٣) المصدر نفسه ، ٤٢٤

بلغة فرنسأوية (. . .) وصائلني أن أعيره بعض كتب
ليستغيد منها (فلسفة الثورة الفرنسية) عند ذلك سألت
نفسى حيا إذا كنت في يفضلة أنا أم في منام وكان هذا
الشيخ المصري الجامع بين مكة من جهة وباريس من
جهة أخرى ، آخر ما أنتجه الإسلام في رقية (٢٩٠) .

إن إعجاب كرومر ، الذي ينبغي أن يؤخذ بحذو
على كل حال ، هو في الحقيقة إشارة إلى التغير الذي
حصل بسبب تأثير الثقافة الأوروبية (وهذا باعث سرور
كرومر) في ميدان كان أكثر الميادين بعداً عن هذه
التأثيرات . ولكن هذا الذي أشار إليه كرومر يمثل
إحدى الوسائل التي جلب إليها البكري تثبيت رياسته ،
هذه الرياسة التي تقوم على أعمدة ثلاثة : نسب يتيمي
إلى أبي بكر ، وعلاقة قوية بالسلطان العثماني
عبدالحمد ، مع محاولة الاستفادة من الانجليز ،
واستغلال خلافهم مع عباس . لهذا فإن استبدال
الحاضر بالماضي ثقافي المظهر قد يدل على أنه « في صراع
خفيف بين حاسته الفنية وبين حنينه إلى القديم » (٢٩١)
ولكنه ذو هدف سياسي ، يتخفياً منافسة
الحديدي (٢٩٢) . ويبدو أن الحديدي قد أدرك ذلك ،
فكاد له حتى انتهى إلى ما أشرنا إليه . ولهذا لم تكن رحلة
البكري إلى باريس إلا لونا من التحدي للحديدي ، فقد

وقد استطاع بحكم مركز هذه الأسرة أن يتعلم مع أولاد
الحديدي في المدرسة التي أنشأها محمد علي حتى سنة
١٨٨٥ م . فأتقن الفرنسية وألم بالعلوم الحديثة (٢٩٤) ،
ثم نال الاجازة من الأزهر بعد إتقانه لأصول الفقه
والحديث والتفسير وعلوم العربية . (٢٩٥) ولم يكن في
الوقت نفسه بعيداً عن الحياة السياسية ، فقد كان على
صلة وثيقة بالسلطان عبدالحميد (٢٩٦) وبالحديوي
عباس (٢٩٧) ثم سمات علاقته بالحديوي ، وسيطر
الخوف على البكري من جراء ذلك ، وضغمت
أعصابه (٢٩٨) ونقل إلى أحد المصححات في لبنان سنة
١٩١٢ م وبقي هنالك حتى أعيد إلى مصر سنة
١٩٢٨ م (٢٩٩) .

وهذا يعني أن عناصر كثيرة متناقضة أسهمت في هذا
التكوين . فالبكري شيخ مشايخ الطرق الصوفية ،
الذي يسعى إلى إصلاحها وتنظيمها ، يباهي باطلاعه
على التراث العربي القديم ، ويتحدث الفرنسية ، ويقرأ
كتابات المستشرقين عن الإسلام ، ويقوم علاقات مع
عبدالحمد وعباس وكرومر ، ويسعى لمنافسة الحديوي
اعتماداً على نسبه . وقد لحظ كرومر هذا فأشار في
معرض الإعجاب بالبكري قائلا : « كان يقتبس في
محادثتي عن حقوق الإنسان آراء جان جاك روسو وذلك

(٢٩٤) ماهر فهمي ، محمد توفيق البكري ، ص ٢٨ - ٢٩ .

(٢٩٥) المصدر نفسه ، ص ٣٠ .

(٢٩٦) انظر صهاريج اللؤلؤ ، ص ٤٨ - ٥٩ .

(٢٩٧) المصدر نفسه ، ص ١٦٥ - ١٧٨ .

(٢٩٨) انظر الرسالة الطويلة بعنوان العزلة ، التي بعير فيها عن مزله وغريبه صهاريج اللؤلؤ ، ص ١٠٢ - ١١٤ .

(٢٩٩) صدر السنوسي في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥ ، ماهر حسن فهمي ، ص ٩٤ - ١٠٧ .

(٣٠٠) الأقباس من ماهر حسن فهمي ، ص ٩٤ .

(٣٠١) صدر السنوسي ، لشدة انثر الحديث ، ص ١٢٧ .

(٣٠٢) يقول البكري عن نفسه في أبحاث عطوفة تكشف طموحه :

ولأن سن السنوسيت الذي تمسك به
وأول هذا الأسر نحن اسمه

صدر السنوسي ، في الأدب الحديث ٢/ ٤٢٥

الأم حمودة
وأخوه حسن

الأم حمودة
وأخوه حسن

الأم حمودة
وأخوه حسن

الأم حمودة
وأخوه حسن

البحر وصلنا إلى أوروبا ، فإذا أرض أريضة وبلاد
عريضة ، وجنة وحريز وملك كبير .

كبرت حول ديارهم لما بدلت
منها الشمس وليس منها المغرب (٢٩٦)

إن التأمل لهذا الوصف يرى أن البكري لم يصف طعام
السفينة وإنما وصف طعام الجنة ولم يتحدث عن أوروبا
وإنما تحدث عن الجنة كما يعرف وصفها من القرآن .
ويكفل الأوصاف الأخرى المتعلقة بالسفينة والطعام
والمكان قرآنية ، فالطعام طعام أهل الجنة ، والسفينة
كسفينة نوح . وإذا كان المفترضون المسلمون قد حاروا في
معنى كلمة آب ، فسرعا بعضهم بأنها تحمل معنى الكلا
والمصرى ، فالآب من الرعي للدواب كالفأكة
للإنسان (٢٩٧) ، فإن إيقاع موسيقى الجملة قد صرف
البكري عن تتبع ذلك وهذا الأب ، هذا الصنف الذي
لا تعرف دلالاته ، طعاما يقدم على ظهر سفينة أوروبية ،
أما بيت الشعر الذي جاء في ختام الحديث فهو لأبي
الطيب المتنبي شاعر البكري المفضل . وهو خير دليل
على ارتباط جمال المكان بالذاكرة فهذا البيت الذي يصف
فيه المتنبي منازل ممدوحة أبي المنتصر شجاع بن محمد وقد
كانت في جهة الغرب ، قاصدا أن يصف القوم في علو
ذكرهم ومكانتهم وحسن وجوههم (٢٩٨) ، يوظفه
البكري ليصف حضارة الغرب الأوروبي . من أجل
ذلك ظل البكري في باريس أسير اللحظة التراثية
وجماليتها . فغابت عن المكان روح الجدة ، والمفاجأة .
وأصبحت تفصيلاته واضحة ومعروفة من خلال الربط

بدا رحلته بالقسطنطينية « بلد الإمام ومدينة السلام ودار
خلافة الاسلام » (٢٩٣) وهناك أعطاه عبد الحميد الثاني
رتبة الوزارة العلمية (٢٩٤) . ولعل إعجابه بعبد الحميد
ونابليون ، يكشف عن رغبته في الوصول إلى الحكم .
وقد عبر البكري عن طموحه الخطير في باريس يوم وقف
على قبر نابليون وقال :

« فيود لو قام شبل من نسله ، أو رجل من أهله
فاسترجع ملكه بعد الذهاب وحفظ من نور ذلك المجد
بقدر ما يحفظ البدر نور الشمس بعد الغياب » (٢٩٥) .
ولهذا فإن انغماس البكري في استرجاع مجد أسرته ،
يفسر رجوعه المتعمد إلى الماضي يستمد منه رؤيته
للمعصر الحاضر . فهو في مواجهة المكان الأوروبي يعتمد
على المخزون النفسي المتراكم من الموروث . وهذا
المخزون المتمثل هنا بالشعر والأمثال والإشارات
التاريخية والحكايات والنماد وغريب اللغة ، يشكل
حاجزا بينه وبين الإمكانية التي يريد وصفها . ولهذا
يتحدث عنها باعتبارها مرآة تعكس ما في نفسه ، لأن
هذا المخزون يحول بينه وبين رؤية العالم الخارجي ، إلا
من خلال ما هو موجود في نفسه من صور ذهنية تراثية .

بدا البكري في أثناء الرحلة الأوروبية بوصف السفينة
قائلا :

« وكان غداؤا فيها قطعاً من نون ، ولحم طير مما
يشتهون ، وفأكة وأبا ، وماء عذبا وقائلا مروقيا ،
وجلابا مصفقا . . . وبعد ثلاثة أيام وكسر قضيناها في

(٢٩٣) صهاريج الزلازل ، ص ٨

(٢٩٤) حصل البكري عليها رحمه اللهان وعشرون عاما ، ولم يبق أن أعطيت هذه الترقية في تاريخ الدولة العثمانية لأحد لى مثل س . انظر صهاريج ، ص ٥٠

(٢٩٥) صهاريج الزلازل ، ص ٨٧

(٢٩٦) للمصدر نفسه ص ١٤ - ١٥

(٢٩٧) بيت الشطير ، الاحياز البيات للقرآن وسائق ابن الأوزق ، ص ٤٧٠

(٢٩٨) ديوان المتنبي ، شرح البربرقي ٧٦/٣

موقفه من باريس . فهو لم ير هذه الغاية إلا عبر النظار الذي رأى به المدينة . وهو موقف وصفي يتفصل فيه المبكر عن موضوعه ، ويصوره عن طريق تشبيهه ومقارنته بشيء فهو يقول مثلا في وصف الغاب ليلا :

« وأقبل الدجور وأمسى الكون كأنه لون مسح ، أو راهب في مسح ، وتراءت هي كأنها حسنة في ستر ، أو صحيفة بيضاء كسرت عليها زجاجة من حبر . وكأنما صبح كل غصن يسود ، وكان كل فرع جناح غراب مناد » . (٣٠٠) .

فهذه التشبيهات (لوح مسح ، راهب في مسح ، حسنة في ستر الخ . . .) تؤكد أن الذاكرة التراثية للمؤلف هي المصدر الوحيد الذي يشكل نظرتهم للأشياء . فليس ثمة في « صهاريج اللؤلؤ » تجربة أدبية ، وإنما هناك الماضي الأدبي الذي يستحضر ويقام عليه كل تجربة جديدة . (٣٠١)

أما أحمد زكي باشا (٣٠٦ - ١٨٦٧ - ١٩٣٤ م) ، الملقب بشيخ المروية فيرسم ملامح باريس على ضوء عالم سحري جذاب هو عالم ألف ليلة وليلة وما فيه من غموض وجاذبية . إن ارتداد أحمد زكي إلى هذا العالم السحري ، ليس نتيجة لانشغاله بالماضي فحسب ، وقد كتبت قبل مبارحتي إلى القاهرة بشهر واحد توقفت على قراءة « ألف ليلة وليلة » وقصة « سيف بن ذي يزن » (٣٠٧) ، بل ربما لعدم قدرته على استيعاب كل المعطيات في هذا المكان الجديد ، رغم إعجابه به .

الآلي بين معالم هذه المدينة والذاكرة التراثية ، الأمر الذي جعل معالم الأمكنة الموصوفة تجلب بالقهاس إلى معالم الأمكنة التراثية المستحضرة :

« وكأنما كل بيولوان ، وكل شاهقة رأس غمدان ، وكأنما كل بستان شذب بوان ، وكل حائط سد ذي القرنين ، وكل طريق واد بين الصدفين ، وكل قنطرة خرازا ، أو قنطرة البردان بهداد ، وكل قصر قصر المشتهي ، وكل كنيسة كنيسة الرها . . . وقد أقيم على كل حلبة صحن جعقوقي في الجاهلية ، وفجر في كل رحية حين تجري على صخر كمين الحسناء على صخر » . (٣٠٩) .

إن المبكر لا يستطيع أن يلدق الأبعاد الجمالية لباريس إلا عبر ربطها بعنصراتها في التراث العربي الإسلامي . وإذا كان هذا الربط يعكس بالضرورة غنى معرفة المبكر لأبعاد المكان التراثي فإنه أفقد تجربته الكثير من خصوصيتها التاريخية والإنسانية ووسمها بالسكون والعجز عن استيعاب الواقع الجديد . وفوق ذلك فإن المبكر لم يعرف هذه الأمكنة التراثية ، على شهرتها وأهميتها ، إما لأنه لم يرها ، إيوان كسرى ، قصر غمدان ، شعب بوان ، قنطرة خرازا ، قنطرة البردان كنيسة الرها . ولأن بعضها مثل : سد ذي القرنين ، صحن جعقوقي ، لا يعرفها الناس إلا لأنها ذكرت في القرآن . صحيح أن هذه الأمكنة المذكورة ، ذات دلالة لا تخفى في تاريخ الثقافة العربية ، إلا أن أهميتها تاريخية ، لا جمالية وينتق من الذاكرة لا من المعرفة . ولا يكاد موقف المبكر من غاب بولونيا ، يختلف عن

(٣٠٩) صهاريج اللؤلؤ ص ٣٠٥ - ٣١٠

(٣٠٠) المصدر نفسه ، ٣١٧ - ٣١٨

(٣٠١) المبكر رسالة بعنوان : التوق إلى المملكات بين الأفرنج والعرب . تؤكد هذه النظرة . فيها يجادل المبكر أن ما عد الأفرنج من تآمر وريوس جلد الواقع التاريخي ، ومجاد بالزهر والبرهان في أيام الفرس ، والتمتع بالسلام ، وتصوير لثوبك على السكة للفرجة من القناتير والدينام ، والتخلف شمار للدولة ، والمخاطب ، والاستطاع قبل دخول الحملات وتقديم لكافة الطعام قبل الأكل ، قد مره العرب من قبل ، وهو يجادل تلك من طريق الاتيان بالربيع تاريخية ، تؤكد عملية الربط التي اقترنا بها . صهاريج اللؤلؤ ، ص ٢٤٨ - ٢٢٢ .

(٣٠٢) أنور الجبيني ، أحمد زكي للقب بيشخ المروية ، سلسلة اعلام العرب . رقم ٢٩ ، ص ١٨ - ٢٤ ، يوسف حسد داهر ، مصادر الدراسة الأدبية ١/٢ ١٢٢ (٣٠٣) الدنيا في باريس ، ص ٢٩

العرفان في هذا الزمان . هذه باريس التي مهما بالغت عنها في الوصف والمقال فإني بعيد عن حقيقة الحال بعدا ليس له مثال ، ولا يكاد يخطر على بال ، فليس في حيثث إلا الاكتفاء بأنها فردوس الفردائس ، بل هي هي باريس . » (٣٠٨)

لهذه المدينة - اللجنة التي تتحقق فيها الأحلام عمودان مستمدان من غير واقعها . وهما سر هذا الجمال المطلق فيها وهما المرأة ومدينة النحاس . وهذان العمودان مستمدان من ألف ليلة وليلة . فبعد الانبهار من رؤية باريس يتحدث أحد زكي عن أهمية المرأة وبعد الانبهار من ضخامة المعرض في ساحة الكونكور أو ساحة الائتلاف كما يسميها ، يتحدث عن مدينة النحاس ، والربط بين المرأة والمدينة على هذا النحو يدل على استحضار واع لألف ليلة وليلة . فهذان الموضوعان هناك تحت عنوانين متجاورين « حكاية مدينة النحاس » و « حكاية تتضمن مكر النساء وأن كيدهن عظيم » (٣٠٩) . . وبالتالي لا يصبح جمال باريس مستمدا من صناعها الموضوعية وإنما من الذاكرة الأدبية للمؤلف . وليس مهما أن يبحث المرء عن التطابق بين الصورتين ، فالمؤلف يعترف بأن هذا الذي يراه في باريس قد رآه في الحلم . ولهذا يكون التوافق بين الحلم والواقع من خلال وحدة الصورة في تأليفها بين الحلم والذاكرة . فقد جاء أحد زكي إلى باريس مسكونا بعوالم ألف ليلة وليلة ولهذا ظل يتعامل مع المكان الجديد بعينين مخمضتين لا ترى إلا ما يتوافق مع جماليات العالم الذي

زار أحد زكي باشا باريس عندما اختاره الخلدوي عباس ليمثل مصر في مؤتمر المستشرقين في لندن سنة ١٨٩٢ م ، فذهب إلى هناك وأقام في أوروبا ستة أشهر ، دون مشاهداته خلالها في كتابه « السفر إلى المؤتمر » (٣٠٤) ، ثم زار باريس سنة ١٩٠٠ م مرة أخرى ليشاهد المعرض هناك ، وسجل انطباعاته في كتابه « الدنيا في باريس » (٣٠٥) .

أما رؤية أحد زكي للغرب الأوروبي فقد تشكلت على ضوء الوسط السياسي الذي عمل فيه ، فقد عمل منذ ١٨٨٩ وحتى ١٩٢١ م مترجما ، فسكوتيرا لمجلس الوزراء ثم سر شريفاتي للخدوي عباس ونظرا لقربه منه اختاره لتمثيل مصر في المؤتمر المذكور وهو في سن الخامسة والعشرين تقريبا (٣٠٦) . وقد قاده ذلك إلى الاهتمام بلم شتات المخطوطات العربية ، ونشرها ، وترجمة ما كتبه المستشرقون عن هذا التراث (٣٠٧) ولذا فلم يهتم كثيرا بمشكلات البناء الاجتماعي للمجتمعات الغربية ، ولا بالأفكار السياسية المنبثقة عنها .

يبدأ أحد زكي حديثه عن باريس بعنوان جانبي هو « الانبهار من رؤية باريس فيقول : « هذه باريس تحفة الدنيا وزينة العالم ، وزهرة الكون . هذه باريس ، جنة الجنائن ومدينة الدلائل ، وعاصمة العواصم . هذه باريس منبع البهاء والمحاسن ومرتع الظباء الأحاسن . هذه باريس مثال الفخامة والجلال وشخص الحفة والرفقة والجمال . هذه باريس معدن العلوم ومركز دائرة

(٣٠٤) عريان الكتاب : السفر إلى المؤتمر (وهي الرسائل التي كتبها) أحد زكي (مترجم مجلس النظار) أثناء سياحته بأوروبا حينما توجه إلى لندن للزيارة من الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولى التاسع . اللجنة الأولى بطلبه الكثير الأخرى بمراسلة ١٣١١/١٨٩٣ م .

(٣٠٥) قلنيا في باريس ، أو أيامي الثلاثة في أوروبا ١٩٠٠ م

(٣٠٦) الخلدوي ، ص ١٠

(٣٠٧) حول هذه المؤلفات والدرجات ، انظر الجدي ص ٤٣ - ١٧

(٣٠٨) السفر إلى المؤتمر ، ص ٥٦ - ٥٧

(٣٠٩) ألف ليلة وليلة ، المجلد الثالث ، القاهرة ، مكتبة ومطبعة للشهد الحسيني ، بلا . ت ص ١٤٥ - ١٩٩

فاخرة شاهقة وأشجار زاهرة باسقة ومياه زاهرة دافقة وغرائب وعجائب وقنايل وأنصاب ومراكب في البحر وركائب البر وتخلات لا تحصى بأشكال لا تستقصى ودخان يرتفع إلى عنان السماء وتقع يشور في الفضاء وأصوات بكل اللغات وأزدحام عام وعجيب وضوضاء كأنه قد نفخ في الصور ويعمر من في القبور وسبق الناس إلى المحشر بل إلى المعرض المنظر هذا هو المنام الذي رأيته في القفظة حينما قصدت المعرض البرم . فإني بمجرد ما تجاوزت ميدان الائتلاف (بلاس دولا كونكورد) ورأيت الأبواب والبروج والأعلام والبنود ودخلت الدور والقصور وشاهدت ما فيها من الغرائب والبدائع ابتهجت النفس وقرت العين وهام الفؤاد في وادي الخيال (٣١٢)

إن هذا الصوت الأمر (للنبعث من ذاكرة المؤلف) (٣١٣) وهذه الذاكرة المؤلمة النبتة من خياله هما وسيلة في حقيقة الأمر لنقل الصراع الداخلي الذي يعاني منه المؤلف للدخول في عالم باريس الواقعي المادي . ومن الواضح أن استعانة المؤلف بالهزيمة والخوفلة تؤكد انغماسه في عالم مدينة النحاس ، وخوفه من جنبا وشياطينها السجونيين في مقام سليمان وتؤكد نزعتة السندبادية في الاكتشاف ، باعتبار تلك الأشياء تعويذة تحول دون الوقوع في شرك هذه المذللان .

أما المرأة ، نقطة الارتكاز الثانية ، فتؤكد على نحو أكثر وضوحا ، رغبة المؤلف في خلق التشابك بين الذاكرة والواقع . فتخلو المرأة في « السفر إلى المؤمر » كما

يسكنه : « فكان ذلك سببا في حلم المستيقظ الذي لا يكاد يراه النائم إلا إذا حضر باريس ، فقد صحت فيها الأحلام وأضغاث الأحلام » (٣١٠) . والمعروف أن الحالم في القفظة يجعل من خياله وسيلة لإرضاء رغبته وتحقيق ذاته .

لنلق أولًا عند المعرض - مدينة النحاس - يتحدث المؤلف عن المعرض بشكل عام ، مركزًا على المعروضات الألمانية ، وهي مقارنة رائدة مبكرة بين الفرنسيين والألمان . (٣١١) ولكن دخول أحمد زكي إلى هذا العالم تم على النحو التالي :

« افتح عيننا واغمض الأخرى !

نظرت بعيني جميعا المركز والهمس فلم أر أحدا ، وحيث لم أhab بالأمر .

وبقيت مستمرا في طريقي .

.. افتح عيننا واغمض الأخرى ! وأطلع !

في هذه المرة سمعت الصوت واضحا وأحسست بلكرة أثني فلتفت حولي فلم أجد شيئا فتعوفت بساقي وبسملت وحوقلت وسجلت وهيللت وسرت إلى مقصلي من هذه الرحلة .

افتح عيننا واغمض الأخرى ! عزيف مربع شديد خرق آذاني مع ما بها من الوقر ، صحبته رعدة جسمانية قوية في جسماني مع ما به من الثبات فداخلي الخوف والاضطراب فرايت وجوب الامتثال وأغمضت العينين . إذا بي في مدينة النحاس أو غيرها من مدائن الجبان التي وصفها صاحب ألف ليلة وليلة . أسير بين قصور

(٣١٠) الدنيا في باريس ، ص ٣٠

(٣١١) المصدر نفسه ، ٢٢٩ - ٢٥٩

(٣١٢) الدنيا في باريس ص ٢٨٩ - ٢٩

(٣١٣) بما يؤكد أن الصوت جاء من داخل المؤلف ، إن الله اليسرى كتبت نصي من الصمم وقد جاء إلى باريس للعلاج . الدنيا في باريس ، ص ٨٢

هي في كثير من قصص « ألف ليلة وليلة » رمزا للفنعة ومصدرا للكيد ، يبين التعامل معه بحذر شديد . ولكن نظرة أحد زكي لهذا الموضوع ، تكشف عن ازدواجية يستمد أصولها ومعالجتها من مواقف بعض الأدباء في التراث العربي . وتقوم هذه الازدواجية على الجمع بين الرغبة في المتعة ، والتعبد مع ذلك بالأخلاق ، يقول : « ثم أمضيت الليلة وأنا أجلم أني في غيبة بولونيا . وأنه لا تصح مؤاخلة علي وصف ما رأيته إلا بعد أن يؤخذ الكثير من فحول العلماء وأكابر الأتقياء الذين لم يأنفوا ورود هذا السروض الإتيه » . (٣١٤) ولكن نظرة أحد زكي تكشف رغم هذه الازدواجية عن تعلق بالجمال ، لعل مرده إيمان أحد زكي بإمكانية الحديث عن المرأة ، باعتبارها كانتا له صفاته الثابتة رغم اختلاف الظروف والبيئات . وهذه النظرة الجمالية جعلته - لولا أنه من المسلمين - يعتقد جازما أن إله الجمال بالغ في اتقان النساء هنا (٣١٥) ولأنه مسلم موحد ، يمثل الولد الرسمي المصري ، ولأن رسائله كانت تنشر في الأهرام فلا بد أن يضع حدا لهذا البعد الجمالي بعد أن يتبع نظره « برؤية الوجه النواضر واللاحظ الفوانير والثغور البواسم ... حتى انبهرتنا واندهشنا وضاعت منا صيغ أفعال التفضيل التي كنا حفظناها لئلا نل هذه الفرصة وقد كل البصر وأرتد

حسيرا » (٣١٦) بعد كل ذلك يعلن عن نظريته الأخلاقية الصارمة ، التي تأتي من عالم اليقظة ، بعد أن يذهب سحر الحلم عنه . . فهو !

« من أهل المذهب القائل بعدم إطلاق الحرية للنساء إلى هذه الدرجة التي تجاوزت الاعتدال إلى التطرف في الإفراط ، فإن المرأة بعد كل تعليم وتهذيب أراها خبيثة ميلالة أكثر من الرجل لبواعي الشهوات والتفاني في الملاذ فبالواجب أن تكون الحرة حين كالمسلح في الطعام . » (٣١٧)

وهو هنا يعود مع ذلك إلى الجوهر الذي قامت عليه الليالي ، فالمرأة هي سر الجمال وعمور الأحداث ، ولكنها شر يجب التعامل معه بكثير من الحذر ،

(أ) باريسي : اللجنة التي تجب بمحاكمة :

يمكن اعتبار مصطفى عبدالرازق (٣١٨) ، (١٨٨٥ - ١٩٤٧ م) شيخ الجامع الأزهر في الفترة بين (١٩٤٥ - ١٩٤٧ م) ومحمد كرد علي (٣١٩) (١٨٧٩ - ١٩٥٣ م) مثالا حيا على نجاح أفكار محمد عبده الإصلاحيية التنويرية . فقد تحولت هذه الأفكار عند مصطفى إلى رغبة في إصلاح وتطوير التعليم في الأزهر ، ومحاولة بناء نموذج جديد للعالم المسلم الذي يجمع بين العلوم الإسلامية والأوروبية (٣٢٠) ، أما عند كرد علي فقد

(٣١٤) السفر إلى الأزهر ، ص ٦٧ - ٦٨

(٣١٥) للسفر نفسه ، ص ٦٤

(٣١٦) السفر إلى الأزهر ، ص ٦٣

(٣١٧) للسفر نفسه ، ص ٦٥ - ٦٦

(٣١٨) حول حياته انظر لتقدمة التفضيلة التي كتبها لعمده علي ، عبدالرازق من آثار مصطفى عبدالرازق ، ص ٥ - ٧٧

(٣١٩) حول كرد علي انظر : سامي الشعلان ، محمد كرد علي ، حياته وآثاره ، ص ١٥ - ٣٩ جال الدين الأتوبي ، محمد كرد علي ، ص ١١ - ١٢ جال الدين جبري ، محاضرات في عهد كرد علي ، ص ١٩ - ٦٤

(٣٢٠) حول جهود مصطفى في الإصلاح انظر : مصطفى عبد ربهان ، تاريخ الإصلاح في الأزهر في العصر الحديث ، ١٨٧٢ - ١٩٦١ م ، ص ١١٠ - ١١٤ ، ولطيف رحيم ، الأزهر ، ترجمة إبراهيم خورشيد ، عبدالحسين بريس ، حسن عثمان ، ص ١١٨ - ١١٩ ، من الجدير بالذكر أن حياة كبار العلماء عارضت أمين مصطفى شيئا من الأزهر ، لأن من بين في هذا المنصب يجب أن يكون مصورا في حياة كبار العلماء وأن يكون له تأثير إيجابي في الأزهر أو في أولاد وطيف القضاء الديني . وقد حبه الملكة ليرد شيئا بعد إصدار قانون جديد يقضي بأن يكون القدر في الجامعة المصرية (جامعة القاهرة) مساهما في الأزهر . مصطفى ربهان ، ص ١١٠ ، مقدمة التي مصطفى ، ص ٨٨

عندما رأى الفرنسيون « أمة الجمال والسرور والطقف في صورة حماسية رهيبة ، ينسى الإنسان عندها كل شيء إلا شقاء الحزازات القومية وإلا الدفء عن شرف الوطن » . (٣٢٥)

تخلو هذه الصفحات ، باستثناء الإشارة الى سبب القدوم الى باريس في بدايتها ، وللى الحرب الكونية في نهايتها ، من الإشارة الى فرنسا . فالصفحات مشغولة بمصر وبشخصية الأستاذ الإمام وآرائه ، وبمصرهم ، ولكنها تخلو من النزعة القومية الهادفة إلى بلورة ذات تنمو وتطور . (٣٢٦)

وإذا كانت هذه الصفحات مشغولة بشخصية الأستاذ الإمام ، فمن الطبيعي أن تكون أفكار محمد عبده وتوجهاته الإصلاحية ، وروايته في إنشاء جيل علماء مستترين سببا في الذهاب إلى فرنسا . فليس ثمة فرق البتة بين قول حسان الغزاري في بداية صفحات من سفر الحياة « ميرزا الذهب إلى فرنسا :

« لم أفكرت في أن أذهب إلى أوروبا ، لقة بأن الغرب خطا بالعالم خطوة كبيرة وأبنا أصبحنا حبالا عليه في نهضتنا فلا غنى لبنا عينا عنيد القوم من بيلنية وجرمان » . (٣٢٧) وبين رأي الشيخ محمد عبده :

« وإن العالم المسلم لا يمكنه أن يجهد الإسلام من كل وجه يقتضيه حاله هذا العجز إلا إذا كان متقنا للغة من

أصبحت حلما عريضا يهدف إلى ربط الشرق العربي بالحضارة الأوروبية ، باعتبار هذا الربط شرطا من شروط نهضته وتقدمه .

ذهب مصطفى عبدالرازق إلى فرنسا سنة ١٩٠٩ م ، وهي السنة التي ذهب فيها كرد علي ومحمد حسين هيكل إلى هناك . وقد أمضى مصطفى الفترة الواقعة بين ١٩٠٩ وحتى ١٩١١ م في السوربون ، حضر فيها دروس دور كهايم ، ثم انتقل إلى جامعة ليون وبقي هناك حتى نهاية سنة ١٩١٤ م يدرس الفلسفة والأدب (٣٢٨) .

تحدث مصطفى عن ذهابه إلى فرنسا وإقامته هناك بإيجاز شديد في كتابه « صفحات من سفر الحياة » (٣٢٩) ، ثم تفصيل القول في كتابه الآخر « مذكرات مسافر » . (٣٣٠) أما الكتاب الأول فقد كتب في باريس ونشر في « الجريدة » ، صحيفة أحمد لطفي السيد ، من ٢٧ أيار ١٩١٤ م حتى ٢٧ آب ١٩١٤ م . وقد نسب الشيخ هذه الصفحات إلى شخصية ابتكرها اسمها حسان عامر الغزاري ، ليحدث بشكل رئيسي عن ذكرياته مع الشيخ محمد عبده ، في الأزهر ، وليعتقد خصومه ، من غير أن يقع تحت طائلة المسؤولية (٣٣١) . وقد توقف الشيخ مصطفى عن كتابة هذه الصفحات ونشرها بسبب ظروف الحرب العالمية الأولى وخصوصا

(٣٢٨) مذكرات كرد علي ، نقلا عن رسالة علي عبدالرازق ، ص ٥١

(٣٢٩) من آثار مصطفى ص ٧٩ - ١٦١

(٣٣٠) المصدر نفسه ، ص ٢٨٧ - ٤٦٠

(٣٣١) المصدر نفسه ، ص ١١١ - ١١٣

(٣٣٢) المصدر نفسه ، ص ١١٩

(٣٣٣) كتابه تجربة مصطفى في دعوة الخلافة لباريس مع تجربة محمد حسين هيكل مع الانقلاب الديني في النزعة والفتنة والتجربة . نقلا عن سفر هيكل إلى باريس سنة ١٩٠٩ م ودعا إلى مصر في منتصف عام ١٩١٢ م . وقد صرحوا بالذين كتبوا عن الانقلابات في الكتاب : فخل مصطفى ، متنبلا بمصر وبالأزهر وبمحمد عبده ، ودعي هيكل لا يريد رؤية مظاهر العظيمة في فرنسا ويوسسها لاجل مصر بمسودة في ذكوره وبمجلده . انظر : زهير ص ١١ ، وكذلك « الجريدة » ، مكان نشر مقالين للجورنيون في سنة ١٩١٤ م . ولما كان هيكل قد نشر زينب باسم « مصري للاح » ، وكذلك أولئك من عدم تبليغ الدول الأخرى لغرض الرواية ، فإن مصطفى قد نسبها إلى مصطفى ومحمد . بهدف الرغبة في اجتذاب مدى تأثير الرأي العام للأفكار الجديدة دون الإصطدام بالظواهر مع قدر الإمكان .

(٣٣٤) صفحات من سفر الحياة ، ص ٨١

اللغات الأوروبية . تمكنه من الاطلاع على ما كتب أهلها في الاسلام وأهله من ملح وذم وغير ذلك من العلوم .» (٣٢٨)

ولعله من أجل ذلك يتوقف حسان الغزالي عن استخدامه لمصير الأنا ، ليستخدم مصير الجماعة (أصبحنا ، نبضنا ، لنا) ، مشيراً بذلك إلى أن قضية ذهابه ، تتجاوز تحقيق الذات على الصعيد الفردي ، إلى الرغبة في تحقيق هبة جماعية . أما « مذكرات مسافر » التي نشرت في « السياسة » بعد عشر سنوات من توقف مصطفى عن نشر الكتاب الأول ، واستمرت تنشر حتى سنة ١٩٢٦ م ، فتبالغ في درجة اهتمامها بالغرب الأوروبي وتصور باريس مكاناً طاهراً مقدساً . . . يسمي مصطفى باريس « ملكة المدائن » (٣٢٩) ، ويفصح عن تعلق عميق بها ، ولا يستغرب أن يرتقي أحد المصريين « على أرضها ويعفر وجهه في تراب الحرية » . (٣٣٠) ويغادرها كبا يغادر للمسلمون أماكن الحج ، عند انتهاء الشعائر .

« ولما قضينا من باريس كل حاجة ، ومسح بالأركان هو مسح » (٣٣١) . . . وسر هذا التعلق يقوم على كون باريس مدينة الحرية والجمال والفن . فهي « جماع ما استصفاه الدهر من نفائس المدنيات البائدة ، وما تخضع عنه ذوق البشر وعقلهم وعلمهم من آيات الفن والعلم والجمال » (٣٣٢) . من أجل هذا يستعير مصطفى صورة اللجنة القرآنية . ليشبه باريس بها .

« باريس جنة ، فيها ما تشتهي الأنفس وتلذ الأعين ، فيها للأرواح غذاء وللأبدان غذاء ، وفيها لكل داء في الحياة دواء . فيها كل ما ينزع إليه ابن آدم من جد وهو ، ونشوة وصحو ولذة وطرب وعلم وأدب وحرية في دائرة النظام لا تحدها حدود ، ولا تقيدتها قيود . باريس عاصمة الدنيا . ولو أن للأخرة عاصمة لكائنات باريس . وهل غير باريس للمحور والولدان والجنات والنيان والصراط والميزان والفجر والصالحين والملائكة والشياطين » (٣٣٣) لا يلفت النظر تشبيه مصطفى لباريس بالجنة ، وتصويرها عبر الآيات القرآنية ، فهو تشبيه شعفي في هذا المجال . ولكن اللافت للنظر أن يجعل مصطفى باريس عاصمة للأخرة أيضاً . فهذا التشبيه - الأمانة - لا يكشف عن التعلق والحب فحسب ولكنه يكشف عن نظرة متحررة من رجل أزهرى نال العالمية ، إلى أمر يمتد من أركان الإيمان في دينه . (٣٣٤) ولا شك أن الصراع الذي نشب بينه وبين أخيه من جهة والأزهر من جهة أخرى ، يمثل الصراع بين المؤسسات الدينية وبين مفكرين مقتنعين بالليبرالية - العلمانية ، فقد عاداه الأزهريون بسبب حبه الشديد لفرنسا ، وقبوله لوسام جوق الشرف من رتبة الصليب الكبير ، (٣٣٥) أما أخوه علي فقد كان كتابه « الاسلام وأصول الحكم » ، الصادر سنة ١٩٢٥ م تمجيداً لهذه النظرة عندما طالب في هذا الكتاب بفصل الدين عن الدولة (٣٣٦) . وتكاد هذه النظرة الليبرالية

(٣٢٨) محمد محمد حسين . الاتجاهات الوضعية ، ١/ ٣٤٤

(٣٢٩) مذكرات مسافر ، ص ٢٩٨

(٣٣٠) المصدر نفسه ، ٢٩٨

(٣٣١) المصدر نفسه ، ٤٢٩

(٣٣٢) المصدر نفسه ، ٣٩٩

(٣٣٣) المصدر نفسه ، ٣٩٩ - ٤٠٠

(٣٣٤) لي الفصل المسمر في سبيل أوروبا ، ص ٤١٥ - ٤١٧ يقرر مصطفى بين اللعاب إلى باريس واللعب إلى الحج . ولا يخفى أن اختيار مصر في سبيل وهو يقرن دائماً في الاسلام بلطف الجلال . يكشف عن انخراطه أوروبا ، وعاصمتها باريس ، كدولة .

(٣٣٥) نقلا من مذكرات كرد علي . انظر مقدمة علي حيدرازق ، ص ٥٧

(٣٣٦) انظر على سبيل المثال : محمد محمد حسين . الاتجاهات الوضعية ٢/ ٢١٨ - ٢٢٢

يُصدر مجلة «المقتبس» التي أسسها هناك ، وأكمل إصدارها في دمشق عام ١٩٠٨ م بعد صدور الدستور العثماني . ولا شك أن عنوان المجلة لافت للنظر ، لأنه لا يركز على الإبداع قلدر تركيزه على الاقتباس . وهذا التركيز الذي تؤكد موضوعات المجلة ، يؤكد نظرة كرد علي إلى ضرورة الأخذ من حضارة الغرب^(٣٤٢) ، والانتفاع بالمقتبس من أجل أن يكون الاقتباس مؤدياً إلى الإبداع . ويبدو أن عوامل شتى قد جذبت كرد علي لاقتحام هذه المشكلة ، فشعوره بأرثته ، لتحرره من أب كروي ، وأم شركسية^(٣٤٣) ، وهو الذي يعتبر نفسه ابناً حقيقياً للحضارة الإسلامية وتلميذاً لشيخين من شيوخ النهضة ، محمد عبده في مصر وظاهر المصري في سوريا^(٣٤٤) ، قد شلّه بمعنى إلى قضية الحضارة . كما أن اتقائه للفرنسية ، قد جعله قادراً على قراءة آدابها ومبادئها بلغاتها الأصلية .

تمثل باريس عند كرد علي مركز الحضارة الغربية ، إذ هي لا تعني عنده مدينة فحسب ، وإنما تجسد الحضارة الغربية التامة :

« فإن قلنا معاشر الشرقيين ولا سيما سكان الشرق الأقرب إننا نأخذ عن المدنية الغربية فإنما تعني المدنية الفرنسية ، وبعبارة أصح المدنية التي تبيت أشعتها من

التساعمة مع كثير من مظاهر الحضارة الغربية ، المستندة للقيم العربية الإسلامية تسيطر على هذه المذكرات^(٣٤٥) . فلا ينقل الكتاب إلا مظاهر الإيجابية والصحة في حياة الفرنسيين ، فيحياتهم العقلية ، منظمة سميعة جادة^(٣٤٦) ، وهم كرماء في بساطة لا يشوبها تكلف^(٣٤٧) ، وكل ذلك يتم في إطار فكري يشر بهله القيم ، ويجعل باريس مكاناً واجب الزيارة لأنه « إن صدق ذوقك في باريس تصقله وإن خد ذهنك في باريس تشعله »^(٣٤٨) .

أما زيارة محمد كرد علي لباريس فلم تكن نزوة عابرة ، تستجيب لحماسة الشباب ولكنها كانت بالنسبة له « من أعظم أمانى النفس »^(٣٤٩) . فقد غنى دائماً أن يرحل إلى أوروبا ليتعرف على طبيعة الحضارة الغربية وليتوفر على « دراسة حضارة الغرب في منبتها واستطلاع طلع المعاهد التي منها نشأ للمخترعون والمكتشفون والفلاسفة المزهرون والعلماء العاملون والساسة المستعمرون والقادة الغازون والتجار والصناع والزراع والماليون وهم على التحقيق مادة تلك المدنية وهيولها »^(٣٥٠) . ولعل المتابع لأعمال كرد علي ونشاطه الثقافي ، يكتشف أن زيارته لباريس ، واقعا وأمانة ، تختصر موقف كرد علي من الحضارة الغربية . فقبل زيارته الأولى لهذه المدينة بدأ علي نشاطه في مصر

(٣٣٧) لقرن ذلك بتحليل فهمي جديعان لطاعة: القاريب ، أسس التقدم معفكري الإسلام في العالم العربي الحديث ، ص ٣٢٢ - ٣٢٦ . وانظر مذكرات مسافر ص ٤٣٠

(٣٣٨) مذكرات مسافر ، ص ٤٠٤

(٣٣٩) المصدر نفسه ، ص ٤٠٥

(٣٤٠) المصدر نفسه ، ص ٤٢٩

(٣٤١) هزائب القاريب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ص ٧/١

(٣٤٢) هزائب القاريب ، مطبعة المقتبس ، دمشق ١٩١٠ ، ص ٧/١

(٣٤٣) حول المجلة انظر : شكري فيصل ، عهد كرد علي من خلال المقتبس في : عهد كرد علي ، مؤسس للجمعية العلمية العربية . كتاب مهرجان ذكرى مرور مئة عام على ولادة الأستاذ الرئيس الذي القيم بدمشق خلال اسبوع للفلم السادس عشر ، ص ١١٥ - ١٤١ وانظر الجديان ، ص ٣٧ - ٢٩ الأوسى ص ٤٥ - ٥٠ .

(٣٤٤) حول هذا يقول عهد كرد علي في مذكراته : « كما على رغم من أمن وكفر من جيش أري لا يبالى للتراث ، وليس للفرى ولا للفرى ما يقول في صبي ، فلا من الأوسى ، ص ١٦ .

(٣٤٥) حول جلالاته بالتشيع ، انظر : عهدان الحطيط ، الشيخ طاهر البخاري ، وقد ألهبه العلمية في بلاد الشام وأعلام من عرخبى مدرسه ص ٢٩ - ٢٨ .

باريز ومن طريقها وبلغتها وأسلوبها تيسر لنا أن نستطلع طلع سائر مدنيات الأرض » . (٣٤٦)

ولا شك أن الانطباع الباهر الذي ولدته باريس في نفسه ، لا يعود إلى صغر سنه ولا إلى براءة التجربة الأولى فحسب ، ولكنه يثقل بالإضافة إلى الإعجاب المطلق بحضارة الغرب ، هروب كرد علي من حكم الأتراك . فقد أغلقت السلطات العثمانية مجلته ، باعتبارها وسيلة من وسائل التغريب ، وهددته بالاعتقال وأرادت التقيض عليه ولهذا هرب إلى لبنان وركب البحر من هناك إلى باريس ، ليرى المدينة التي انطلقت منها أفكار التسامح الديني والعلم الاجتماعي « فمن فرنسا نشأت حرية البلجيك ، وحرية اليونان والطليلان وحرية العثمانية » (٣٤٧) .

لا يختلف كرد علي في موقفه من هذه المدينة عن مصطفى عبدالرازق فيأرس عنده « ولا مراة جنة أرضية جمع فيها موجدوها - أستغفر الله - مالا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر » (٣٤٨) . ولكنه لا يدخل إلى هذه المدينة - اللجنة دخولا عاديا ، فهو بعد أن يتحدث عن ليون يخصص فصلا بعنوان « تحية باريز » (٣٤٩) وهذه التحية لون من ألوان التقديس للمدينة ، ولعل بداية فقراتها الموسومة بالعبارة « سلام عليك » التي تكررت اثني عشرة مرة ، تؤكد ذلك ، وتحيلها إلى لون من الإنبثال والدعاء ، وكان كرد علي يمارس طقسا دينيا ، عبر مناجاته الحارة لمعالم هذه المدينة فهو يقول في واحدة من هذه التحيات :

« سلام عليك مرصعة الحكمة ، وربيبة الإخاء والنعمة ، وروح الانقلابات الاجتماعية والسياسية ، ومحبة المدينة الأصلية في الأقطار الغربية والشرقية ومعلمة العالم كيف يكون الخلاص من الظالمين والضرب على أيدي الرؤساء والأنبياء والمالكين . أنت هذبت طبائع البشر حتى غدوا يشعرون باللطف والدوق وفائدة العلم والعمل . أنت كنت في مقدمة العواصم التي انبعت منها تمجيد العقل بل تأليهه . فقضيت بالتقدم له على كل شيء في الوجود . وبالفقت في إكرام رجال العقول من أبنائك » . (٣٥٠) .

وقد أشار كرد علي إلى الجوانب التي « فتنته » في هذه « اللجنة » وقد كان يبدأ كل جانب بتحية « سلام عليك يا عشقة الإبداع والاختراع » . « سلام عليك يا وأضعة حقوق الإنسان » ، « سلام عليك يا معهد المعارف والصناعات » ، « سلام عليك يا ملقنة الخلق معنى الانحاء والحرية والمساواة » ، « سلام عليك يا متشعبة بأفكار الحكماء » ، « سلام عليك علمت وعملت » ، « سلام عليك سننت للغرب سنة التضامن والتكافل » . سلام عليك أنت العاصمة التي تركت القصور الفخيمة ، « سلام عليك خلدت أعمال من خلفوا لك هذه المدينة وأقامت تماثيلهم » ، « سلام عليك يا بلد ديكارت وكونت وروس وفولتير وبيدرو وسيمون ومونتسكيو وهوغو وباسكال وزنان » . السلام عليك باريز أجل عواصم العالم . (٣٥١)

وقد كان الجزء الأول من « غرائب الغرب » تفصيلا

(٣٤٦) غرائب الغرب ١/١

(٣٤٧) غرائب الغرب ، ١/١

(٣٤٨) المصدر نفسه ، ١/١

(٣٤٩) المصدر نفسه ، ١/١ - ٥٩

(٣٥٠) المصدر نفسه ، ٥٩

(٣٥١) المصدر نفسه ، ٥٩ - ٦٢

إن حديث كرد علي عن باريس يحمل طابع الدعوة والتشجيع بقيم جديدة لهذا يتحدث عن باريس وعينه ترون إلى الشرق العربي تقارن وتوازن وتتقد وتحت على اتباع هذا النهج الحضاري الجديد .

وإذا كان كرد علي مشرع فيها بعد تخفيف حدة إعجابه وتعديل مشروعه الحضاري ليجعله في سنة ١٩٢٥ م قائماً على أساس عدم طرح القديم كله ، ولا الأخذ بالحديث بجملته ، بل أقر أن يأخذ النافع من كل شيء ويضم شتاته ، فإنه في عام ١٩٣٤ م يؤمن بضرورة أن لا نجد كل ما أثنانا من علم الغرب وأن نجهد ما حملته سياسته (٣٥٥) . ليصل إلى التفريق بين الحضارة الغربية في تجلياتها السلمية في بلاد الغرب ، وبين الاستعمار باعتباره إفرازا شريفاً لها . وإن كان يرى صعوبة الفصل فيما يتعلق بالقيم نظراً لتداخلها وصنورها عن مركب حضاري يصعب فرز خيوطه « والظاهر أن المدنية وحدها لا تنجز ، من أخذ بخيراتها لا بد أن يستهدف لشروها طوها أو كرها » (٣٥٦) . ولأن فرنسا لم تكن قد استعمرت سوريا ولبنان بعد ، فقد نظر كرد علي إلى مسألة الاستعمار تلك نظرة محايدة ، فاعتبر باريس عاصمة لفرنسا والمستعمرات أيضاً : « لست أنت اليوم عاصمة مائة مليون من البشر ، أويكون في أرضك وستون في المستعمرات ، بل أنت بما فيك من الأزايا عاصمة معظم الحاققين لأسباب هنالك وصفائك ونيمك » (٣٥٧) . وهذه النظرة التي تعطي الحق لباريس أن تكون عاصمة للمستعمرات ،

لأبعاد هذه التحية وكان تعامل كرد علي مع الأبعاد المكانية يشبه تعامل الحاج مع الأماكن المقدسة ، حيث تسيطر روح الإعجاب والمحبة ، ويخفت صوت النقد والاعتراض والمناقشة ، وتغدو باريس مدينة الكمال والجمال : « اللهم هل خلقت باريس من معدن اللطف والظرف لتكون مثالا من جنة أرغمية ، فخصصت أهلها بالاستمتاع بنعمة الجمال حتى لكأنك شطرت شطرين ، شطر وقفته على الباريزيات ، وشطر وزعته على سائر بنات الهواء » (٣٥٨)

أمضى كرد علي مدة شهرين من التأمل والتطواف في باريس ، تعرف في أثناء ذلك إلى معالم المدينة فزار مجامعها ، ومدارسها ومتاحفها وحدائقها ودور التمثيل فيها ومكتباتها ومعارضها وكنائسها وقصورها ودور الصحف والطباعة فيها وهو يهيئ زيارته لكل معلم من هذه المعالم بأمنية واحدة لا تكاد تغير ، أن يخلو الشرق حذو الغرب فيأخذ عنه مهضته ، فيعد زيارته لكلية من كليات باريس يقول : « فحياء الله يوماً تمام لكل قطر من أقطار البلاد العربية كلية مثل هذه تدرس أبنائها علوم البشر بلهتهم وتكون مجتمعا بالوطنية الصالحة » (٣٥٩) . وبعد زيارته للكلولينج دي فرانس يتساءل : « وحديثي النفس ببلادنا الشرقية وقلت هل يكتب لها في المستقبل تأليف مثل هذه المجموع ، فنعمل فرادى ومجتمعين كالغربيين أو نظل كما نحن لا نعمل فرادى ولا مجتمعين ونكتفي بالتفاخر بأجدادنا نجعله حدثنا في شدتنا ومثلنا في نهضتنا ونحن عن انتمصاص آثارهم غافلون » (٣٦٠) .

(٣٥٢) غرائب الغرب ١/ ٦٣

(٣٥٣) المصدر نفسه ١/ ١١٦

(٣٥٤) المصدر نفسه ١/ ١٢٨ ، وقد حلق كرد علي نفسه كشفاً لجميع العلمي العربي في معلقته ١٩١٩ م . عهد كرد علي ، القدم والحديث . لطلبة الرحالة مصر ١٩٢٥ ، ص ٣ ، كلام ، جدهان ، أسس القدم ، ص ٣٢٣

(٣٥٥) عهد كرد علي ، الإسلام والحضارة الغربية ١/ ٢٨٥

(٣٥٦) المصدر نفسه ١/ ٣٨٦-٣٨٥

(٣٥٧) عهد كرد علي ، غرائب الغرب ١/ ٦٢

ولا بلورتها على الصعيد الفني ، فقد توفي عن تسع وعشرين سنة . سافر محمد تيمور إلى أوروبا سنة ١٩١١ م وعمره تسع عشرة سنة ، وبقي في باريس ثلاث سنوات ، رجع بعدها إلى مصر ، لتمنعه الحرب العالمية الأولى من العودة .^(٣٦١)

لم تكن فكرة الذهاب إلى باريس وليدة تخطيط محمد المباشر ، فقد كان ذهابه إلى أوروبا مجسدا لقناعة والده أحمد تيمور باشا^(٣٦٢) ، بضرورة أن يتعلم ابنه الأكبر الطب أو القانون هناك ، ولكن الذهاب كان نتاج رغبة دفينية في أعماق محمد ، سيكتشفها هو فيها بعد ، وسيحزن لأن الحرب منعت من استكمالها وتعميقها ، من أجل أن تنضج شخصيته الفنية وتبلور^(٣٦٣) .

ذهب محمد باديء الأمر إلى برلين من أجل دراسة الطب هناك ، فمكث فيها شهرين ضاق فيها ذرعا بموضوع الدراسة وبلدية معا ، فاختار الذهاب إلى باريس ليدرس الحقوق ، كما فعل من قبل شوقي وهيكل ، وكما سيفعل توفيق الحكيم فيما بعد ، ولا شك أن قُرب الدراسة القانونية من الدراسات الانسانية

تتناقض بلا شك مع كون باريس العاصمة التي علمت الخلق « عدم التمييز في الحقوق والواجبات بين المختلفين في الموالد والديانات »^(٣٦٤) . لأن عدم التمييز يتناقض مع الاستعمار .

وإذا كان هذا هو موقفه من الاستعمار فلا غرو أن يكون موقفه من الاستشراق أكثر إيجابية . فهم عنده وسطاء يبدقون إلى « تقريب القلوب ورفع غشاوات الجهل والتجاهل »^(٣٦٥) . ومن غير شك فإن موقف الاستعمار الفرنسي في سوريا قد قلل من تعاطف كرد علي مع فرنسا بعض الشيء ، ولكنه لم يغير أبدا موقفه الحضاري منها ، فقد ظلت باريس عنده قبلة حضارية ، وظل الأخذ منها ومن حضارتها يمثل النبع في المشروع الحضاري ، الذي رأى كرد علي أنه لا بد من تحقيقه للنهوض بالعالم العربي .

(٩) باريس : منبع التجديد على الصعيد الفني

لم يتح الموت المبكر لمحمد تيمور^(٣٦٦) (١٨٩٢ - ١٩٢١ م) فرصة تعميق تجربته مع حضارة الغرب ،

^(٣٥٨) المصدر نفسه ، ٩٠ / ١ .

^(٣٥٩) المصدر نفسه ، ١٤ / ٢ . وقد وصف المستشرقون في ملكياته بقوله :

« قد علمونا بما أصبح دروسا في تاريخ امته وعلمية ابداعاته كنا نجعلها » ، الأوكسي ، ص ٢٢ .

حول موقفه من الاستشراق انظر :

Joseph H. Escovitz, *Orientalism and Orientalism in the Writings of Muhammad Kurd Ali*, International Journal of Middle East Studies, Vol. 15 (1982) pp. 95-106.

^(٣٦٠) حول حياة تيمور ، انظر : مقدمة محمود تيمور لأعمال عبد الكمال التي تلغ في ثلاثة أجزاء ، ٢٧ / ١ - ٩١ ، بحسب حلي ، جبر القصة القصيرة ، ص ٥٢ - ٥٧ .

عباس خضر ، محمد تيمور ، ص ١٥ - ٢٠ .

^(٣٦١) محمود تيمور ، المقدمة / ١ .

^(٣٦٢) حول الأسرة التيمورية انظر :

محمود تيمور ، المقدمات الأدب العربي في ثلاثة من الأجيال ، ص ٥ - ٨٢ .

IJ Kratschkowski, *Über Arabische Handschriften Gebugt. Erinnerungen an Bucher und Menschen*. Leipzig., 1949, pp. 63-73 R. Zielandt, *Das Erzählerische Fruewerk Mahmud Taymur, Beitrag Wu Enem Archiv Der Modernen Arabischen Literature*. BTS. B. 26. Beirut. 1963, pp. 25-37.

^(٣٦٣) جبر محمد تيمور في ملأه بستان الحروف من الحياة ، كتبها في مدينة كون سنة ١٩١٣ م ، عن ضرورة الصديق مع الذات وعدم الانصراف على تحقيق رؤية الرواديين في دراسة الحقوق والطب والخمسة أياما ورسالة مطبوعة لكسب الفرقة . وتأتي في عظام انقلابه بضرورة إنشاء حركة انبية تعطي لخصر ملأها القومية . الحضارية ، لأن البلد الذي تظل فيه الحركة أبديا تكون كالشمس الذي يعين بلا قلب يحس ولا يشعر ، الأعمال الكاملة / ١ - ١٧٥ - ١٧٩

أحببت تلك البلدة كثيرا ، وعرفت ما بينها وبين بلادنا الشرقية من الفرق الكبير» .^(٣٦٦)

والحق أن حركة محمد تيمور في باريس ، تمثل بداية معالم حركة الفنان العربي في البيئة الأوروبية في تلك الفترة . فقد كان انغماسه في الفن والأدب والمسرح وسيلة لغاية . بمعنى أن شغل تيمور الشاغل كان السعي إلى إيجاد معالم أدب مصري وطني يجسد ملامح الشخصية المصرية قصصيا وروائيا ومسرحيا . ولكن هذه الحركة لم تكن حرة تماما ، بل ظلت مقيدة بالتخصص الذي يظل كاهله ، وبشخصية والده التي بقي تيمور يحسب لها أشد الحساب^(٣٦٧) . وهو بذلك يشكل « للسودة » الأولى لتجربة توفيق الحكيم ، فقد ذهب الحكيم هو الآخر من أجل الحصول على شهادة الدكتوراة في الحقوق ، وانصرف أيضا عن موضوع الدراسة وشغف بالقرن ، وإذا كان توفيق الحكيم قد مزق كتابا في نظرية الفن ، من أجل أن يتفرغ لروايته « عودة الروح » ، لأنه كان يرى استحالة الجمع بين الأمرين ،^(٣٦٨) فإن تيمور هو الآخر قد انتصر للمذهب الواقعي الذي سماه « مذهب الحقائق » ، وكانت قصصه إيداناً ينشوء القصة القصيرة الناضجة فيها ، وإنشاء « المدرسة الحديثة » التي حاولت إرساء ملامح لقصة مصرية ناضجة .^(٣٦٩)

لا تصور مذكرات محمد تيمور كل تجاربه هناك . فقد كتب تيمور هذه المذكرات بعد خمس سنوات من

وجوده في باريس ، قد جعل حياته هناك معقولة ، وإن ظل تيمور يكثر من اليرم والشكوى لنقل هذا التخصص وجهاته .

جسد تيمور مذكراته على نحو قصصي ، فكذب في سنة ١٩١٩ م ، فصولا بعنوان « مذكراتي في باريس » ، محاولا تصوير مشاعر شاب مصري اسمه حسن ، لم يكن في واقع الأمر غيره هو : « أمسك بكتاب قرأ على صفحته الأولى العنوان « مبادئ القانون المدني » . وما لبث أن ألقي به على الحوان وهو يقول ساخرا : مبادئ القانون المدني ! جاء إلى باريس ليدرس الحقوق وما كان بنفسه ميل لعلوم الشرائع ولكن والده لم يسمح له بمخاطرة القاهرة إلا ليلقي بنفسه في أحضان تلك العلوم فسافر وفي قلبه غصة ولكنه وطد النفس على الذأب والعمل جامعا بين علوم الحقوق التي كانت تهمش نفسه مالا تستطيع احتماله وبين علوم الآداب التي يرى فيها مسكة الأمل وقرّة العين » .^(٣٦٤)

لهذا حجب انشغاله بأزمته الذاتية جمال المكان للوهلة الأولى ، فلم يجد تيمور باريس خلافة في اللقاء الأول وهو الذي كان يعتقد أنها « بلدة آدميها من فضة وحجارتها من ذهب »^(٣٦٥) . ولكن اكتشاف تيمور لجمال باريس كان موازيا لاكتشافه لذاته الفنية . لهذا يقول وكأنه يعترف :

« ولكي لا أتكلم القاريء أي بعد أن وقفت على جمال باريس الحقيقي وصرفت كيف تقضي الحياة فيها ،

(٣٦٤) محمد تيمور ، مذكراتي من باريس ، ١ / ٣٨٦

(٣٦٥) محمد تيمور ، مذكراتي من باريس ، ١ / ٣٦٦

(٣٦٦) لنفسه ، ١ / ٣٦٦

(٣٦٧) تحدث زكي طليمات عن الصراع بين حب الفن واحترام الأبياء في نفس محمد تيمور حديثا مستفيضا ، وبين كيف أثر هذا الصراع على إلهامات محمد الفنية فهو يقول . « كان تيمور يعتقد . وهو الواقع - أن والده قد ضحى بكثير شطر من مساعته ورواحته في سبيل راحة وراحة شقيقه . كان يسر أن يله أنكر له نفس آتائها إزاء حربه . ولذلك كان يميل إلى جانب حبه واحترامه له كوالد حب واحترام آخر . « لا أقرر ، كان جويته لكل محبوب أو صديق يعارضه أميته بأن يراه زحما الفرة مسرعة للناج هذا الصديق مديرا مكانته بالرم على أحبيائه لم يكن ليعزل أكثر من هذه البسلة . « ملأ القلب ١٢ والذي لا يريد تلك » . الاتصال الكاملة لـ محمد تيمور ٢٧ /

(٣٦٨) أنظر توفيق الحكيم ، « من العمر » ، ص ١٤٥ - ١٤٨

(٣٦٩) أنظر ، ملحة محمد تيمور ١ / ١٩ ، يحيى حقي ، فجر للقصة المصرية ص ٧٥ - ٩٨

المكان وهذه الأمور هي : الفن والمرأة ودراسة الحقوق .
ومن غير شك فإن تفاعل هذه الأمور قد رسم صورة
باريس ، وحشد الهيج الذي سوسلگه تيمور في
القاهرة ، فقد بدا تيمور معبداً وهو يتعمق في الآداب
الأوروبية ، منسجماً مع الحياة في فرنسا بأبهاها
الاجتماعية المختلفة . ولكن رسوبه مرتين في امتحان
السنة الأولى جعله يشعر بالألم ، ويزداد في الوقت نفسه
تعمقاً في الآداب ، باعتبارها ، « مسكنة الأمل وقوة
العين » (٣٧٣) . ولكن حب تيمور للآداب والفن لم يأت
تصويهاً نتيجة لفشله في دراسة الحقوق ، فالحق أن
ذكرات تيمور وما كتبه في مصر إبداعاً ونقداً تكشف عن
معرفة تيمور العميقة بتيارات الأدب الفرنسي الروائية
والمسرحية فلم يتوقف تيمور عند الأسماء الأدبية اللامعة
التي لا تحتاج معرفتها إلى تعمق ومتابعة ، بل تحدث عن
أدباء فرنسيين معاصرين له ، ويمكن أن نأخذ مخاطرته
المسماة « حول المرأة » مثلاً على ذلك . فقد هدف تيمور
أولاً إلى إبراز الجدية والحرية عند الفرنسيين ، ونقيض
ذلك عند المصريين . ولكن تفصيلات النقاش تبين
مقدار تأثير باريس على تفكير تيمور . ويمكن أن تبدأ أولاً
بالمنوان ، فهو مقتبس من محاضرة آرثر شوبنهاور « Uber
die Weiber » (٣٧٤) التي تعني « حول المرأة » وقد ذكر
تيمور أن شوبنهاور كان موضع إعجاب الرجال ومهجوم
النساء . ثم إن بقية التفصيلات تؤكد علاقة تيمور
الحميمية بالحركة الأدبية الفرنسية المعاصرة . فثمة حوار

رجوعه إلى مصر ، وهذا جعله يعتمد على الذاكرة من
جهة ، وجعل الحزن ، نتيجة إحساس تيمور بعدم
القدرة على الرجوع إلى هناك ، يسيطر على روح هذه
المذكرات ، ولكنها بأسلوبها القصصي ، تؤكد أثر الفترة
الباريسية في تفكيره الفني . (٣٧٥)

تحتاول هذه المذكرات أن تسرد في وصف تحقيق
تيمور لذاته على الصعيد الفني ، ولا شك أن تحقيق
الذات وغوها عند تيمور قد تم عبر علاقة صراعية بين
تيمور والمكان الجديد . ثم بدأت علاقة التضاد هذه
تتحول إلى توافق ، ولعل أول ملامح الصراع مع المكان
الجديد هو محاولة تجاوز أبعاده الخارجية والحرب عبر
أحلام اليقظة إلى المكان الأليف - البيت . وتذكرت
سريري الذي لا يحلو النوم لعيني في غيره وتذكرت دارنا
التي فيها نشأت وشارعنا الذي كنت ألعب فيه مع
الأطفال وأنا طفل صغير . . . ثم أطلقت زفرة من بين
الجوانح وأرسلت دفعة خبطت على الحدا في القلب من
هم وألم ، (٣٧٦) ولكن الرجوع إلى لحظة اليقظة يتم
عبر معرفة الذات للاجئ من أحلام اليقظة ، لأن
جالية تلك الأحلام مستمدة من الطبيعة السكونية لتلك
الذكريات . ولهذا يرفض تيمور الانغماس في تلك
المحظلات دفعة واحدة : « علام هذا الضعف ، لقد
جئت إلى باريس لأتعلم ، ففي هذا البلد نشبت
أقدامي » (٣٧٧) . بعد هذا ترتبط باريس بأموور ثلاثة
شكلت أبعد شخصيته ، وألفت بتداخل أبعاد ظلها على

(٣٧٠) تقع المذكرات في لبنان واللاتين مطبعة كتبت له سنة ١٩١٩م باستثناء الرسالة التي بحث بها عهد إلى أخيه عهود من باريس ، فقد كتبت سنة ١٩١٢م .

انظر : ليلة في الأندلس ، صورة خطاب أرسلته لأخي الأصغر من ٣٧١ - ٣٧٥

(٣٧١) مذكرات باريس ، ٣٧٧ حول البيت وجالية تنظر : بالدار ، جالية المكان ، ص ٧٤ وميلادها .

(٣٧٢) المصدر نفسه ٣٧٧

(٣٧٣) مذكرات باريس ، ٢٨٥ / ١

(٣٧٤)

العاديات ، الذي يتجسد في تركيزها على « جمال الروح »^(٣٨١) وعلى ضرورة الاحتفاظ بسفاسة بين المحبين ، لكي يظل الحب مستمرا ، وهو ما سيجسده توفيق الحكيم ، يؤكد إخلاص تيمور لفنه عبر بحثه عن المرأة - الملهمة التي لا تنال :

« فالزهرة الجميلة التي تراها في البستان تظل بائعة تخطف الأبصار إذا لم تمسها يد الإنسان بسوء ، أما إذا قطعتها تلك اليد فإنها تذبل وتموت بعد أن يتلاشى جمالها وذلك شأن المرأة فإنها تعيش جميلة لعفتها وطهارتها فإذا دنس الرجل طهارتها مات جمالها »^(٣٨٢)

ولعل ختام هذه الذكريات ، بشراء كتاب مترجم للمعري ليهديه لمارجريت وذهابه معها بعد نقاش طويل إلى دار التمثيل ، يؤكد تعامله مع المرأة باعتبارها ملها فنيا . فإن المعري المعروف بزهده وآرائه المشككة في النساء لا يصلح هدية تمهد لقيام علاقة حب ، كما أن الذهاب لدار التمثيل يجسد رؤية تيمور للحب ، باعتباره وسيلة من وسائل الإلهام الفني .

لهذا كله كانت السنوات التسع التي عاشها تيمور في القاهرة ، بعد الرجوع ، عملا إبداعيا متواصلا في القصة والشعر والمسرح والنقد الأدبي ، بغية التجديد ، وتحديد ملامح الشخصية القومية .

يدور بين رجل وامرأة حول روايات كل من Pierre Loti (١٨٥٠ - ١٩٢٢ م) و Paul Bourget (١٨٥٢ - ١٩٣٥ م)^(٣٨٣) ، وإذا كانت المناقشة لا تذكر أعمالا روائية محددة لها بالاسم ، فإنها تشير إلى خصائص الإنتاج الأدبي لكل منهما ، وتتحدث حديث من يمتلك الخلفية الأدبية الواعية إلى حادثة مهمة في رواية لوتي Loti الشهيرة Aziyade التي ظهرت سنة ١٨٧٩ م^(٣٨٤) . وتتعرض المناقشة إلى أهم ميزات روايات Bourget وهي تركيزها على التحليل النفسي^(٣٨٥) . لهذا أسرف تيمور في التعرف على الأمكنة التي تنمي ذاته ، كالمسرح ، والمتاحف مثل مسرح دار الايون . التي وصفها بأنها « قرة العين ومسكة النفس »^(٣٨٦) ، ومثل معارض الكتب التي كان يرى في زيارتها لذة « لا تعادلها لذة غير لذة اهتمامه بشأن التمثيل في باريس »^(٣٨٧) . وابتعد عن الأمكنة التي كان الذهاب إليها مقترنا بالواجب مثل الكلية حيث كان يجلس « فتمر الساعة بعد الساعة والأساتذة في واد وهو في واد آخر ، فلم يسمع شيئا ولم بأسف على ذلك »^(٣٨٨)

وإذا كانت هذه المذكرات تنتهي عند بداية العلاقة بينه وبين مارجريت ، السيدة المثقفة ، المثالية ، الحزينة ، فإن توقف تيمور عند هذه اللحظة ذو دلالة مهمة . فإن تميز هذه السيدة ، واختلافها عن النساء

Germaine Mason, *Acconies Survy of French Literature*, pp. 235-232.

(٣٨١) تتحدث الرواية عن قصة حب تنهي حياة سافرية بين شابة بحرية بيطري وسيدة تركية . وقد كتبت الرواية تحت ولاء أسمى المصير والملك في المصنعات الفنية ، ولما تضمنت الرواية انتقاما للذين ، وقرى ان السعادة مسجلة الصديق وان البطل للمكان يقع في اللغات الصصة .

(٣٨٢) بغير مناقشة إشارة عامة لى روايات Bourget. ولكن المعروف هنا عند تدوير روايات Le Disciple للتدليل . التي ظهرت سنة ١٨٨٩ م التي احتيرت تلك سنة للواقعية النفسية في الوقت نفسه احجابا عليها على الرضحية ، التي تكل على الخراف ، ليصبح معجونا . . الطير :

Kindler Literatur Lexikon, 2, pp. 1311-1312, pp. 1827-1828, 4, pp. 2781-2782

(٣٨٣) مذكرات باريس ، ص ٣٢٢

(٣٨٤) المصدر نفسه ، ٣٩٤

(٣٨٥) المصدر نفسه ، ٤٢٣

(٣٨٦) مذكرات باريس ، ص ٣٩٨

(٣٨٧) المصدر نفسه ، ٣٩٩ .

المراجع العربية والمترجمة

- أدونيس - (علي أحمد سعيد) شوقي شاعر البيان الأول - لصلوة ٣ (١٩٨٢م) ، ص ١٨ - ٢١
 - أمين ، أحمد : زهاء الإصلاح في العصر الحديث ، بيروت ، دار الكتاب العربي . بلا . ت
 - باشلان ، خسترون : جاليات المكان . ترجمة خليل حلسا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ط ٢ بيروت ١٩٨٤م .
 - بدر ، محمدحسن طه : تطور الرواية العربية في مصر (١٨٧٠ - ١٩٣٨م) ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨م .
 - البكري ، محمد رفيع : صهاريج الزلازل ، مطبعة الهلال . القاهرة : ١٩٠٦م
 - جيمس ، محمد : مؤلفات محمد نجيب ٣ . ج ١ مجلة المصرية للكتاب القاهرة ، ١٩٧٣م .
 - الجبري ، عبدالرحمن : حيدالتي الأثر في التراجم والأخبار ٣ . ج . دار القلم ، بيروت . بلا . ت .
 - جدهان ، فهمي : أسس العلم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط ٢ . بيروت ١٩٨١م .
 - الجشي أنور : أحمد زكي باشا ، الملقب بشيخ المروية ، حياته ، آثاره ، سلسلة أعمال العرب . رقم ٢٩ . القاهرة . بلا . ت .
 - حسن ، محمد حيدالتي : أحمد فارس الشدياق . سلسلة أعمال العرب (٥٠) . القاهرة . بلا . ت
 - حسين ، محمد محمد : الأبحاث الوطنية في الأدب العربي المعاصر ٢ . ج مؤسسة الرسالة ط ٤ . بيروت ١٩٨٤م
 - حجلي ، يحيى : فجر الفصح المصرية مع ست دراسات أخرى عن نفس المرحلة . مجلة المصرية للعلماء للكتاب . القاهرة ١٩٧٥م
 - الحكيم ، أنور : سجن العصر ، الخطبة التاريخية ، القاهرة . بلا . ت
 - حاتم ، إبراهيم : مسرح شوقي والكلاسيكية الفرنسية ، فصول ١ (١٩٨٢م) ص ١٦٧ - ١٧٦
 - حوراني ، إليوت : الفكر العربي في عصر النهضة . ترجمة كريم عزقول ، دار البنا ، بيروت . ١٩٦١م .
 - خضر ، حسني : محمد نجيب حياته وآثاره ، الدار المصرية للكتاب والتوزيع ، القاهرة . بلا . ت
 - الخليل ، حسام : روعي الحادي ، والد الأدب العربي لقارن . دار الكرمل ، عمان . ١٩٨٥م .
 - خلف الله ، محمد أحمد : أحمد فارس الشدياق . معهد الدراسات العربية المتالية . القاهرة ١٩٥٥م .
 - طاهر ، يوسف : مصادر الدراسة الأدبية ٣ . ج . المؤسسة اللبنانية بيروت ١٩٧٢م .
 - الديب ، عائشة : الحركة الأدبية في حلب في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ، بيروت . دار الفكر ، ١٩٧٢م .
 - الدسوقي ، عمر : في الأدب الحديث ٢٠ . ج . دار الفكر طه بيروت ١٩٧٣م .
 - الدسوقي ، عمر : نداء الفكر الحديث وتطوره ، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٦م .
 - الدسوقي ، محمدعزيز : التكوين التاريخي للأدب العربية . دراسة في لغوي والروحي ، مركز دراسات الترجمة العربية . بيروت ١٩٨٤م .
 - الرامي ، علي : دراسات في الرواية المصرية . المؤسسة المصرية العامة للكتاب والتوزيع ، القاهرة ١٩٦٤م .
 - راميس ، يوسف : أسرة نقيس وفيها في الأدب العربي الحديث للقاهرة ١٩٨٠م .
 - رضوان ، فصي : مصطفى كمال ، سلسلة اقرأ رقم ٣٩ القاهرة ١٩٧٤م .
 - رمضان ، مصطفى محمد : تاريخ الإصلاح في الأزهر في العصر الحديث ١٨٧٢ - ١٩٦١م القاهرة ١٩٨٤م .
 - زكي باشا ، أحمد : الدنيا في باريس أو لبني الثلاثة في أوروبا ١٩٠٠م .
 - زكي باشا ، أحمد : السفر إلى الخارج . وهي الرسالة التي كتبها أحمد زكي مترجم مجلس النواب أثناء سياحته حينما توجه إلى تولدرة الدنيا في الحكومة المصرية في مؤتمر المستشرقين الدولي التاسع .
 - الطيبة الأثرية . ط ١ ، برلن ١٣١١هـ / ١٨٩٩م .
 - زيانان ، جرجي : تاريخ أدب اللغة العربية . مراجعة وتعليق شوقي شيب ، ج ٤ . دار الهلال . القاهرة . بلا . ت .
 - الشدياق ، أحمد فارس : الساق على الساق فيا هو القارئ . مكتبة دار لبية - بيروت ١٩٦٦م .
 - الشدياق أحمد فارس : كتف لمعاً من قوت أوروبا . مطبعة الجوارب للاستاد ١٣٩٩هـ / ١٨٨١م .
 - شرابي ، حسام : المتفكرين العرب والغرب . عصر النهضة ١٨٧٥ - ١٩١٤م . دار البنا ، بيروت ١٩٧٨م .
 - الشرح ، علي أحمد : فرانيس فتح الله مرشد . دوره في النهضة العربية الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية ١٩٧٦م .
 - كشكري ، محمد فؤاد : لمحة الفرنسية ومخرج القرنين من مصر . دار الفكر العربي . القاهرة . بلا . ت .
 - كسيح ، هريان : لعودة إلى شوقي أو بعد حسين حلسا ، الأهلية للنشر والتوزيع . بيروت ١٩٨٦م .
 - شوقي ، أحمد : التوثيق ، الجزء الأول في السيرة والتاريخ والاجتماع لمكتبة التيارات الكبرى ، القاهرة . بلا . ت .
 - الصليان ، جمال الدين : تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في مصر محمد علي . دار الفكر العربي . القاهرة ١٩٥١م .
 - الصليان ، جمال الدين : أحمد فارس الشدياق آثاره وعصره ، دار البنا ، بيروت ١٩٨١م .

صورة باريس في الأدب العربي الحديث حتى الحرب العالمية الأولى

- الطباطبائي، ورافعة والبع : الأعمال الكاملة لرافعة والبع الطباطبائي ج ٢ كتاب غليب اليريز في تلخيص باريز أو لندون القدس باوريس . دراسة وتحقيق حمدة عمارة . المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٣م .
- العازدي، نجيب : بقعة الأمة العربية . تعريب أحمد أبو لحسن ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت . بلا . ت .
- عبد الرزاق ، علي : من آثار مصطفى عبد الرزاق ، صفحات من سفر الحجاز ، مذكرات مسافر ، مذكرات مقبوم وأثر أخرى في الأدب والاصلاح . دار المعارف القاهرة . ١٩٤٧م .
- عبد الرحمن ، حافظة (بنت الشاذلي) : الايجاز البياني للقرآن وسائر الآزرق ، دار المعارف . القاهرة . ١٩٧٦م .
- جويد ، مارون : صفر لبنان ، بحث في القصة الأدبية ورجلها أحمد فارس الشديقي ، دار للتشويق ، بيروت . ١٩٥١م .
- العقاد ، عباس محمود : شعراء مصر وديانهم في الجليل الماضي . كتاب الهلال ، العدد ٣٥٢ ، القاهرة . ١٩٧٢م .
- علي ، محمد كرد : غرائب الغرب ج ١ مطبعة القدس ، دمشق ١٩١١م .
- علي ، محمد كرد : الاسلام والحضارة العربية ، مادة التآليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٦٨م .
- عوض ، أويس : تاريخ الفكر المصري الحديث . الفكر السياسي والاجتماعي ٢ . ج . كتاب الهلال العددان ٦١٥ ، ٦١٧ للقاهرة ١٩٦٩م .
- حيد ، شكري : القصة المصرية في مصر ، دراسة في تأسيس فن أدبي . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ١٩٦٨م .
- هادي ، ادمارة : القصة في شعر زماننا في : الانسان والبيئة في العالم المعاصر ١٣٠ مثاق في هذه المراجع لباحثين ومفكرين فرنسيين . تعريب كمال حوري . دمشق ١٩٧٤م .
- هادي ، ماهر حسن : محمد فريق الكري . سلسلة اعلام العرب . العدد ٦٤ القاهرة ١٩٦٧م .
- كروم ، سامح : مذكرات طه حسين الأدبية والفكرية . . دار للنظم بيروت ١٩٧٢م .
- مبارك ، علي : الأعمال الكاملة لعل مبارك ٢ . ج . المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت . ١٩٧٩م .
- ناصي ، ديوان أبي الطيب المتنبي ٤ . ج . وضعه جعفر بن الجبروني دار الكتاب العربي ، بيروت . بلا . ت .
- لفران ، فرانسيس : رحلة باريس ، الطبعة الثامنة عند جونا لنتيمر بيروت . ١٨٧٧م .
- لفران ، فرانسيس : معهد الأحوال . الطبعة الثانية بقعة لبحوثات ابراهيم حاصر وابليسا سلى . بيروت ١٨٨٣م .
- منصور ، صاف : مدخل الى الأدب لفران . مسند طلل ويول لفران . مركز التآليف والبحوث . بيروت . ١٩٨٠م .
- الوفايحي ، محمد : حديث حيسى بن حدام أو خيرة من الزمن . آثار القومية للطبعة والنشر . القاهرة ١٩٦١م .
- لنتيمر ، فوزي : علي مبارك أبو التعليم . اعلام العرب العدد ٧٦٦ . القاهرة . بلا . ت .
- نجيم ، محمد يوسف : لتاريخ في الأدب العربي الحديث . ١٨٤٧ - ١٩١٤ دار الثقافة . بيروت . ١٩٦٧م .
- نجيم ، محمد يوسف : نقد والمفرد والمناصب الأدبية في الأدب العربي الحديث مقدمة وتايل . دار صافر . بيروت ١٩٨٥م .
- هيكال ، محمد حسين : زباب ، مناظر وإغلاط زبابية . مكتبة النهضة المصرية القاهرة ١٩٦٧م .
- هيكال ، محمد حسين : مذكرات في السياسة المصرية ، الجزء الأول من ١٩١٢ - ١٩٣٧م . القاهرة . مكتبة النهضة المصرية . ١٩٥١م .
- وادي : طه : أحمد شوقي والأدب العربي الحديث ، كتاب روز اليوسف ، القاهرة ١٩٧٣م .
- بادر ، نازك ساي : الرحاؤون العرب وسفراء الغرب في القصة العربية الحديثة . الصراع الفكري والحضاري .
- وافي ، حاتم : حركة النقد الأدبي في فلسطين . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ١٩٧٣م .

المراجع الأجنبية

- Cham, Eric: Revolt, Conservatism and Reaction in Paris, 1905-1925 in: Modernisms, 1890-1930. Ed. Malcolm Bradburg and James McFarlane. Penguin Books 1978.
- Engelstein Rolf: Die Literarische Gesellschaft. in: Erforschung der Deutschen Aufklärung. Ed. Peter Putz. Regensburg 1980.
- Excavitz, Joseph H: Orientalism and Orientalism in the writings of Muhammad Kurd 'ali. International Journal of Middle East Studies 15 (1983) pp. 95-106.
- Frenzel, Elisabeth: Vom Inhalt der Literatur. Stoff - Motive - Thema, Herder - Freiburg, 1980.
- Friedrich Hugo: Die Struktur der Modernen Lyrik Von der Mitte des Neunzehnten bis Zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts. Rowohlt, Hamburg, 1965.
- Galsert, Hermann: Wege der Deutschen Literatur. Eine Geschichtliche Darstellung. Ulstein Buch, 1975.
- Juttner Siegfried: Paris-Bilder des 18. Jahrhunderts. Eine Skizze in: Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Ed. E. Brinkmann und W. Haug. Stuttgart, 1981.
- Lewis, Bernard: Die Welt der Ungläubigen. Wie der Islam Europa Entdeckte. Transk. Bernd. Rullhoter, Frankfurt - Berlin, 1983.

- Mason German: *A Concise Survey of French Literature*, Patson — Newjersey. 1964.
- Moreh S.: *Modern Arabic Poetry. The Development of Its Forms and Themes under the Influence of Western Literature*. Leiden. 1976.
- Moreh S.: *Town and Country in Modern Arabic Poetry from Shawqi to Al-Sayyab*, *Asian and African Studies* 8 (1984) pp. 161-185
- Samra, Mahmud: *Christian Missions and Western Ideas in Syrian Muslim Writers (1869-1918)* London Ph.D. 1958.
- Spagnolo, John: *France and ottoman Lebanon 1861-1914*. S. Antony's College Oxford. 1977.
- Versluis, Kristiaan: *Three City Poets: Rilke, Baudelaire and Verhaeren in: Revue de Litterature Comparee*. 3 (1980), pp. 283-307.
- Wielandt, Rotraud: *Das Bild der Europäer in der Moderne arabischen Erzähl — under Theteliteratur*, Beirut 1980.
- Wielandt Rotraud: *Das Erzählerische Frühwerk Mahmud Taymura, Beitrag zu Einem Archiv der Moderne Arabischen Literatur*. Beirut. 1983.



دائرة الحوار اللغة العربية والحاسوب

كتب السيد الدكتور قاسم السارة تعليقا مطولا أشار فيه إلى الرأي الذي عرضه د . نبيل علي بشكل قاطع حول التشكيل النحوي « حركات المباني والمعاني » في اللغة العربية . إذ يقول : « لقد نشأت الكتابة العربية أصلا دون تشكيل » . . . « أصبح عدم التشكيل أحد الخصائص المتأصلة في كيان اللغة العربية » . . . واعتقد أن رأيا كهذا تكوّن لدى الباحث تحت تأثيرات الصعوبات التي واجهها الباحثون في علوم الحاسوب عند تعاملهم مع اللغة العربية ولا سيما الأجيال الأولى والبدائية من الحواسيب .

أهمية التشكيل :

من المقبول أن اللغة نظام من العلامات الصوتية ، وأن الكتابة هي محاولة لنقل تلك العلامات الصوتية إلى رموز مرئية تتيح للقارئ أو المشاهد إمكانية إعادة تذكر العلامات الصوتية الأساسية . . . فالكتابة ما هي إلا وسيلة لنقل اللغة من الصفة الصوتية المسموعة ذات البعد الزماني والفراغي إلى صورة مرئية ذات بعد مكاني مسطح فحسب . . . وفي معظم اللغات العالمية نجد أن النص المكتوب لا يستطيع أن يرقى إلى مستوى مقبول في نقل النص المسموع ويبقى اليون شاسعاً بين لغة من يتعلم اللغة سماعاً وبين من يتعلمها قراءة . . .

ولعل من أهم ما تفرده به اللغة العربية عن غيرها ، هو ما يؤسسه التشكيل « حركات المباني وحركات الإعراب » من تقارب في الشقة بين النص المنطوق المسموع وبين النص المكتوب المقرؤه . . . فالتشكيل هو الذي يجعل البصر « يسمع » الكلام على هيئة أقرب ما تكون لما يريده الكاتب ، أو لما ينطقه في الواقع . . . وفي غياب التشكيل ، يضطر القارئ إلى استعمال

طاقاته الذهنية كاملة ، ولتفتر أطول في محاولة للوصول إلى المعنى المناسب للسباق فالتشكيل يلعب في اللغة العربية دور القرينة اللفظية التي تسهل على القارئ تفهم الكلام ودون الاستعانة بالقرائن الأخرى (اللفظية أو المعنوية) ويحد أدنى من العلاقات السياقية الأخرى . . . وفي كثير من الأحيان يستحيل على القارئ العثور على المعنى المطلوب من الكلمة دون تشكيل وضمن الجداول الصغرى للمادة الواحدة ، يلعب التشكيل دوراً هاماً في تحديد الصيغة الصرفية المطلوبة في النص .

أما عن جذور المشكلة ، فالحديث يطول وسنحاول اختصاره ما أمكن .

في البدء كان السماع :

لم تكن الكتابة في عصور الجاهلية الأولى مهنة أو مهارة يدوية ، أو وسيلة لتسجيل المعارف ، ولعل ذلك ناتج عن خضوع اللوق العربي لأسر الإيقاع السماعي للغة المنطوقة واعتمادهم على تلوق الإنشاد ، وتصوير الواقع الذي يعيشونه صوتياً ، فتمت لديهم الذاكرة اللغوية المنشدة ، وقوي سلطانها حتى أصبحت السلطان الوحيد المسيطر على ساحة الأدب والفن ، ثم اتسعت رقعة الدولة العربية الإسلامية ، وانضوى تحت ولايتها الكثير من الأعاجم وبدأ اللحن . يلقى العلماء وأولي الأمر ، وكان لا بد من ترك الولا لسلطان الذاكرة والبحث عن سبيل يكفل حفظ كل ما هو جدير بالحفظ وبطريقة تكفل إعادةه إلى ذهن القارئ كأنه يسمع النص فظهر « الأعجام » و « التشكيل » .

وجعل القول : إن الحركات في اللغة العربية سواء في بنية الكلمة (حركات الباني) أم في نهايتها (حركات الإعراب) هو نظام عرف في اللغة العربية منذ أقدم عصورها ، فقد ظهر في الشعر الجاهلي ، وفي الألوان الثرية والأدبية الأخرى من أمثال وأقوال مأثورة . أما عن وسيلة نقل الحركات من الصفة الصوتية إلى الرموز الكتابية فلا شك أنه حدث في وقت متأخر قليلاً ، في نهاية النصف الأول من القرن الأول الهجري ، وتأخر ظهور رسم الهزرة بشكلها الحالي قليلاً عن ذلك الوقت إلى بداية القرن الثاني للهجرة .

إضافية « لا تتناسب مع قيمة الدلالة الصوتية التي تحملها ... ويحتمل بعضهم القدماء وزر إهمالهم تخصيص الحركات برموز مستقلة كالحروف ويرى أنه كان عليهم أن يجعلوها مساوية في الكتابة للحروف الأخرى بحيث يصبح عدد الحروف اثنين وثلاثين (بعد إضافة الهززة والحركات الثلاث) ، إذ أن لكل منها قيمة صوتية حقيقية تشغل حيزاً من الزمان الذي يلي الحرف الذي « تزيه » الحركة ويسبق ذلك الحيز ما يشغله الحرف التالي . . . واستناداً على هذه الملاحظة البسيطة سنقدم ما نراه جديراً بالبحث في مشكلة تعامل اللغة العربية بتشكيلها الكامل مع الحاسوب .

أين تكمن المشكلة :

بشيء من التبسيط يمكن أن نزعج أن الصعوبات التي يواجهها الباحثون في حقل تطويع الحاسوب للغة العربية تشبه تلك التي واجهها أسلافهم في بداية عصر الطباعة . . . ومن المفيد هنا أن نتذكر أن تلك الصعوبات قد أثرت على بعض المجمعين ، فضلاً عن غيرهم تأثيراً كبيراً أفقدهم التزامهم ، فتخلوا عن شعورهم بالانتماء القومي ونادوا باستعمال الحروف اللاتينية ، ونادى آخرون بالاستغناء عن حركات الإعراب والوقوف على آخر الكلمات بالسكون ، بل إن ما يؤسف له حقاً أن الجدل حول مثل هذه المسلمات شغل رجال مجمع القاهرة من أعوامهم ثلاث سنين كوامل ليتها برفض الدعوة وليعودوا إلى ممارسة أعمالهم النافعة ، بينما قدم الكثير من الفيورين على اللغة العربية الشريفة حلولاً ناجعة للتغلب على هذه الصعوبات . . . ومن أبرز تلك الحلول ما سنذكره الآن ، وما نعتقد أن في تطويره حلاً لمشكلة العربية والحاسوب ، وهو ما نشره الأستاذ البشيرين سلامة عام ١٩٧١ في كتابه « اللغة

الحركات بين القدماء والمعاصرين :

ويكاد يتفق المتقدمون من النحاة على أن الحركة بعض الحرف ، فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء ، والضممة بعض الواو . وأطلق ابن جني على الفتحة لقب الألف الصغيرة ، وعلى الكسرة لقب الياء الصغيرة ، وعلى الضمة الواو الصغيرة وأشار إلى أنه إذا مطلت الحركات تنشأ حرفاً من جنسها ، وذهب بعضهم إلى أن الحروف (الألف والواو والياء) تنوع للحركة ومتشعبة عنها وأنها (الحروف) تتبع الحركات التي قبلها ، فقد نرى الفتحة تقلب الواو أو الياء المتحركتين بعدها ألفاً كما نرى الكسرة تقلب الواو أو الألف بعدها ياءً ، والضممة تقلب الألف بعدها واواً وفي كلام العرب شواهد كثيرة على جريان الحركة بحرف الحرف ، وجريان الحرف بحرف الحركة . فقد ينوب الحرف عن الحركة وقد تنوب الحركة عن الحرف .

ويتوج ذلك كله ما يراه الإمام السيوطي ومعاصروه من أن الحركات وأحرف العلة شيء واحد ، وفي ذلك اقتراب لعلم الصوتيات الحديث . . . إذن فهناك إجماع على أهمية الحركات في اللغة العربية . . أما في الكتابة ، فهناك بعض الالتباس في إبراز هذه الحركات بصورة تتناسب مع أهميتها . . . وهنا جوهر المشكلة .

إذ تقرر الدراسات الصوتية الحديثة استقلال كل من الحرف « الصامت » وحركته ، بحيث يمكن أداء أحدهما مستقلاً عن الآخر على نحو من التجريد الكامل وعلى ذلك فلا بد من احترام وجود الحركة في أي نظام للكتابة يراوده تصوير الحقيقة العلمية كما هي ، وهكذا رأى كثير من الباحثين المعاصرين أن من أهم وأبرز عيوب الكتابة العربية بوضعها الراهن أن الحركات تعتبر فيها « رموزاً

وشغلها لمساحات إضافية . أي إعاقة أو تأخير في عمل الحواسب . . .

خاتمة :

نعيش اليوم في عصر تتجه فيه المسائل الشائكة تقنيا نحو الحل . فكما أننا لا نجد اليوم في حياتنا صعوبة طباعية تذكر ، فإنني على يقين أننا لن نجد في المستقبل القريب صعوبة في تعامل اللغة العربية من الحواسيب . وكل ما نحتاجه هو الجهود الصادقة التي تهدف للإصلاح والتنسيق والتيسير والتسهيل ، والطريق إلى ذلك واضح ، فعلى كل من يريد أن يساهم فيه أن يتعرف على النحو العربي في مظانه القديمة ، وأن يلم بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على النحو الجديد والذي يتفق على المعطيات العلمية الجديدة .

(وقد أورد المعلق في ختام ملاحظاته ثبنا بالعديد من المراجع في علوم اللغة) .

العربية ومشاكل الكتابة » وأطلق عليه اصطلاح « الكتابة النموذجية » تمييزا له عن « الكتابة الناقصة » التي تعمل إظهار الحركات ، ويعتمد أسلوب الطباعة « بالكتابة النموذجية » على إظهار الحركة محمولة على « رابط » يُرسم على السطر الذي يصل بين الحروف ، ويعمل الرابط في الوقت نفسه ، على وصل كل حرف بالذي يسبقه والذي يليه وهكذا تظهر الحركة غير محمولة على الحرف بل مستقلة عنه ، وفي ذلك محاكاة لمعطيات الدراسات الحديثة في علم الأصوات من جهة ، ويتوافق مع ما ذهب إليه سيوييه من أن الحركة تحدث بعد الحرف . وهكذا يأخذ الحرف المتحرك مساحتين متجاورتين . الأولى له بالخاصة والثانية للحركة التي تزينه . . . وإذا تذكرنا أن الوقت ليس بلدي أهمية في الحاسوب (إذ أن يفتقد أي حاسوب لإجراء عمليات على غاية من التعقيد في أجزاء قليلة من مليون الثانية) ، وإذا تذكرنا أن المساحات التي يمكن تخزينها في ذاكرة أي حاسوب من الضخامة والاتساع بحيث لن يؤدي تخصيص الحركات برموز مستقلة ،

طوره شركة « العالمية للبرامج » والذي ارتكز على بحوث الكاتب) يرى بنفسه كيف أصبح الحاسوب قادرا على إظهار جميع علامات التشكيل ، ورموز ضبط القراءة التي وردت في النص الشريف ، وهي تفوق في تعقدها ، وبكثير ، تلك المستخدمة في النصوص العادية .

(هـ) لا شك أن إدخال علامات التشكيل يمثل عبئا ثقيلا على المستخدم العربي ، وإغفاء الحاسوب له من هذه المهمة ، ولو جزئيا ، يعد حركة في الاتجاه السليم ، تماما كما أغفينا في الماضي من إدخال أشكال الحروف النهائية (ع ، هـ ، س ، سـ) والاكتفاء بإدخال الحرف الأصلي ليقوم النظام الآلي باختيار شكل الحرف المناسب وفقا للسياق الوارد به داخل الكلمة .

(و) أما بالنسبة لأسلوب « الكتابة النموذجية » الذي أشار إليه صاحب الرسالة في تعليقه ، فقد تم تنفيذه بحدافيه في كثير من نظم تصريب الحاسوب ، وهو ما يعرف بأسلوب التشكيل الخطي حيث يقوم الحاسوب بإظهار علامات التشكيل كحروف تالية للحروف التابعة لها .

(ز) وحل المستوى الفني واللغوي ، لا يعد التعامل مع اللغة العربية غير المشكولة « هرويا » بل حل العكس تماما ، فهو تحديا ضخما يواجه نظم معالجة اللغة آليا ، حيث عليها أن تتعامل مع حالات من اللبس غاية في التعقيد والتداخل ، واللبس اللغوي كما هو معروف من أعقد الظواهر التي تواجه نظم اللغة الآلية .

(ح) أثبتت دراسات لغوية وإحصائية ، قام بها الكاتب حديثا ، وسيقوم بنشرها قريبا ، أن الجزء الأكبر

وجاء في رد الدكتور نبيل علي على هذا التعليق ما يلي :

(أ) الحركات هي أصوات لغوية ، أما عناصر التشكيل فهي رموز كتابية تدل عليها ، والملاقة بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة ليست علاقة « واحد إلى واحد » ، فيمكن أن يتضمن المكتوب ما لا ينطق (في مثل كلمة « Knight » الإنجليزية ، وعدم نطق حرف المد الزائد في « قاموا » مثلا) ، وتترخص نظم الكتابة أحيانا فيها يمكن الاستدلال عليه من سياق الحروف والكلمات .

(ب) أتفق مع صاحب الرسالة تماما في رأيه في عدم أصالة الاقتراحات السابقة لكتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية ، أو إسقاط علامات الإعراب ، وقد أكدت في مقالي ضرورة إخضاع الحاسوب لمطالب اللغة وليس العكس ، خاصة وأن الحاسوب ونظم المعلوماتية حاليا توفر كثيرا من الوسائل لتحقيق ذلك .

(ج) لا يمكن لأحد أن يتجاهل حقيقة إن معظم النصوص العربية الحديثة تكتب غير مشكولة ، وما قصده في مقالي هو ضرورة أن يتعايش الحاسوب مع هذا الواقع ، وذلك تمشيا مع مبدأ هام نادت به جميع النظريات اللغوية الحديثة فيما يخص ضرورة التعامل مع اللغة كما تستخدمها الجماعة اللغوية ، أي اللغة الواقعية ، لا المفترضة .

(د) لم يعد تعامل الحاسوب في عناصر التشكيل إدخالا وطباعة وإظهارا مشكلة على الإطلاق ، والحاسوب حاليا قادر على تلبية جميع مطالب الكتابة العربية ، بل والخطوط الجمالية أيضا ، وأدعو صاحب الرسالة إلى مشاهدة برنامج القرآن الكريم (الذي

من علامات التشكيل يعد من قبيل الفانوس أو « الحشو »
الكتابي الذي يمكن استنتاجه آليا .

(ي) أتفق تماما مع صاحب الرسالة فيما يخص ضرورة
أن يتعرف اللغويون الحاسوبيون - وأعد نفسي واحدا
منهم - على النحو العربي في مراجعه القديمة ، وأن يلم

بمناهج النحاة المتقدمين والمتأخرين ، ثم أن يتعرف على
النحو الجديد . وأضيف هنا على ذلك ضرورة أن يتزود
اللغويون الحاسوبيون بعدة معرفية وتطبيقية في مجال
الرياضيات ، والاحصاء ، ونظرية المعلومات ، ونظرية
الأوتوماتيات ، ونظرية المعرفة ، والمنطق ، وهندسة
النظم ، وهندسة الاشارات .



- ١ -

- يطلق الباحثون في الأدب الشعبي العربي مصطلح (السير الشعبية العربية) على مجموعة من الأعمال الروائية الطويلة ، ذات سمات فنية متشابهة ، وذات أهداف ورؤى فنية متماثلة ، بحيث تكون في مجموعها صنفا أدبيا متميزا ، لا يخضع لقوانين العمل الروائي المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه رواية ، ولا يخضع في نفس الوقت لقوانين الملاحم الشعرية المعروفة خضوعا كليا بحيث يمكن لنا أن نسميه ملحمة . ومن هنا خرج هذا المصطلح لفي الحاجة إلى تعريف خاص ينطبق على هذه الأعمال الأدبية المتميزة ، فيحدها ، ويحدد في نفس الوقت بها ..

ولفظ السيرة في الأصل يطلق على ما نسميه اليوم بالتراجم . فالسيرة هي قصة حياة ، ومعنى الكلمة متسلسل من الطريق أو المسلك وأصلها جميعا (سير) أي سلك . وصيغة الجمع لسيرة هي سير . وقد أولع العرب بالأنساب ومن هنا كان اهتمامهم في تأليفهم الأولى منصبا على السير والمغازي ، أما السير فهي تراجم حياة أبطال العرب وملوكهم وشعرائهم ، أما المغازي فهي رصد لأيامهم ومعاركهم التي شغلت حياتهم قبل الإسلام .^(١) ولا نستطيع أن نسمي هذه السير والمغازي تاريخا بالمعنى المعروف ، فقط اختلط فيها الشعر بالثر ، واختلط فيها موقف الراوي أو الخافظ أو الجامع أو المؤلف - في كل مرحلة من مراحل تداول الخبر - بصلب الخبر نفسه . بحيث غدا الخبر موجها لصالح القبيلة

السير الشعبية العربية

فاروق خورشيد

(١) أن يذهب الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة النشوء التاريخي عند العرب ، إلى أن اهتمام العرب بالأيام قديم ، وأن هذه الأيام كانت نوعا من الرواية لأحداث تاريخية تصل بالحروب والانتصارات لطيف كل قبيلة بما على غيرها ، وأن هذه الأيام ارتبط فيها الشعر بالثر . وعاش الخبر الخرى في إطار الاهتمام بالشعر وتناقله . ويقول إن العرب احتفظت بتدعيم كل قبيلة بنسبها متداولة ومحفطة لأبنائها . فكان لكل قبيلة من هذه الأنساب ما يمكن أن تعتبره تاريخا لها . ويقول إن أول كتب حرفة في الأنساب بعد مثالب زيار بن أبي المسى (مثالب العرب) . هو كتاب دغفل السبابة . ويقول : « أما كتاب دغفل السبابة فجاءت بأسرار ، في بلاد الحليفة معاوية بن أبي سفيان الذي كان يحيا للصنعة والمجاهدات من معنى ، ويسمى هذا الكتاب (التتظافر والتناثر) » .. ويخصص ابن التميم في القهرست « الفن الأول من الثلاثة الثلاثة من كتابه لأكثر (أهم) الأخباريين والتسابيين وأصحاب السير والأحداث وأسماهم كتبهم .. »

ومرددة في البيئات وفي العواصم وبخاصة في الاحتفال بالمولد النبوي أو الهجرة أو الإسراء والمعراج . . فهو هنا يصف واقعا شعبيا موجودا ، ويحاول أن يجعله أصلا تاريخيا ، ونحن وإن اختلفنا معه في هذا الاتجاه ، إلا أننا نسلم معه بما ولّده منه من رؤية لنشأة السير الشعبية الأخرى ، إذ يقول : (واجتذبت الوجدان الشعبي بعض الشخصيات التي عدّها مثالا يحمل على تحقيق القيم الدينية والقومية والاجتماعية .

ومن هنا انتشرت طائفة من السير الشعبية يقوم محورها على بطل أو مجموعة من الأبطال . . وهذه السير الشعبية دون بعضها وطبع ونسب تأليفها إلى مبدع واحد أو أكثر ، ومع ذلك ظلت تنشذ وتردد على الجماهير في المناسبات العامة . وليست السيرة مقصورة على السواقي ، ولكنها تنحصر في أكثر حلقاتها إلى الخيال . .^(٤) . فالدكتور يونس يرصد السير الشعبية من حيث رواجها الشعبي ، ومن حيث تأصيل عادة الاستماع إليها وإلى رواياتها وشعرائها وحكاياتها في المناسبات والاحتفالات الشعبية والدينية المتعددة ، إلا أن هذا الرصد لا يحدد لنا بدايتها التاريخية ، أو مرحلة إبداعها في الضمير الأدبي العربي ، والضمير الشعبي العربي على السواء . . فقد يكون الأمر أن العرب عرفوا السير ، وتناقلوها ، وعونوا فيها أيامهم وأخبار حروبهم ، كما دونوا فيها أنسابهم وسير أبسطهم وملوكهم . . فلا تكون السير الشعبية احتذاءا للسيرة النبوية وامتدادا لها ، وإنما تكون السيرة النبوية واحدة من أشهر وأهم السير الشعبية العربية التي سارت على مثال سابق ، واحتلت نماذج معروفة ومتداولة قبلها . .

وقد خرها ، لا محققا من الناحية التاريخية ، أو عابدا حياذا علميا . وعندما جاءت مرحلة التأليف التاريخي ارتبطت مؤلفات السير والأيام بمجالس السمر ، فحفلت بما حفلت به كتب السمر من شعر وحكايات وأخبار وقصص ، وبخاصة أن الكثير منها ذكر أنه كتب في مجالس سمر معاوية^(٥) . ويلفت الدكتور عبد الحميد يونس إلى هذا فيقول عن السير : (هي أوسع مجالا من مصطلح ترجمة حياة ، لأن هذا اللمنى الأخير يقتصر على تتبع مراحل حياة المترجم له وأعماله وآثاره وكتبه ، ولأن السيرة تستوعب الحكمة والنهج ، وتحقق النموذج والمثال^(٦)) . وبهذا فهي تقترب من مصطلح السيرة المتداول ، بقدر ما ترتبط بحياة إنسان ما ، ثم تتعد عن المصطلح قدر بعدها عن الالتزام بالحداثة ، وحقائق التاريخ الثابتة والمعروفة فهي أقرب من هذه الناحية إلى الإبداع الفني منها إلى التدوين التاريخي الصارم .

إلا أن الدكتور يونس يرى أن الأصل في مصطلح (سيرة) هو السيرة النبوية ، ويقول في تعريف المصطلح (هي الترجمة الماثورة للنبى صلى الله عليه وسلم ، ثم أصبحت تدل على ترجمة الحياة بصيغة عامة) . وهو افترض قد يكون صحيحا في الضمير الشعبي الذي اعتبر النبي صلى الله عليه وسلم بطله الأوحد . وأفرده بصفات تضعه في منزلة مميزة وبخاصة بين أبطاله الشعبيين ، إلا أنه من الناحية التاريخية لا بد أن نقف عند استعمال المؤرخين للمسبوق لمصطلح (سيرة) في تأليفهم عن أخبار العرب فيها عرف بالسير والمغازي . . ويقول الدكتور يونس : (كان من الطبيعي أن يحتفل الإبداع الشعبي بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وهي محفوظة

(٢) راجع السعدوي وابن النديم وعبد بن خزيمة الجرمي في أخبار ملوك اليمن .

(٣) معجم الفولكلور عبد الحميد يونس ١٤٧ وميلادها .

(٤) المرجع السابق - طبعة مكتبة لبنان .

ووقائعهم حتى ذكروا بدء الدنيا وأول الأشياء ، وسموا ذلك بالتاريخ والقصص (١٠٠) . ولاشك أن هذا أصل من أصول السير ، هذه الدنيا الرحبة التي فتحها القرآن الكريم من خلال قصصه على الأمم البائدة وأخبارها وأخبار ملوكها وأنبيائها ، والتي توسع رجال التفسير فيها فأضفوا عليها ما جمعه من أخبار وحكايات وقصص موروثا كبيرا ضخما مما تبقى في ذهن العربي من مآثوراته الشعبية قبل الإسلام ، وجعلها مآثورات سامية تربطه بالموروث السامي في أرحب صورة وأثراء . . إلا أن هذا المصدر يقع في الخلفية الفنية من السير الشعبية ولا يقع في صلبها ، فأبطالها جميعا أبطال لهم ارتباط تاريخي واضح بحقبة ما قبل الإسلام مباشرة ، وحقبة ما بعد الإسلام وتكون الأمة الإسلامية بشعوبها المتعددة أو حتى مراحل قريبة من التاريخ الإسلامي المعروف . . إلا أن قصص القرون السالفة والأمم الخالية - كما يسميها السيوطي - لاشك تلعب دورا هاما في تربية الوجدان الشعبي ، وفي إذكاء روح الإبداع الفني وتطويره وتبذيره ، وتمهده لمرحلة إبداع السير الشعبية العربية بصورتها الفنية المتكاملة . .

ويذهب باحث آخر معاصر وهام هو الدكتور محمد مندور إلى مصدر آخر للسير الشعبية ، ولعله من الباحثين السابقين في التفرقة بين الأدب الشعبي ، وبين الأدب الرسمي الذي أسماه هو - بحق - باسم الأدب الفني ، فيقول في حديثه عن فن الشعر المعربي : (فالأدب العربي الفني لم يعرف من فنون الشعر المعروفة

ويساعدنا على هذا الرأي أن أول كتاب في السيرة النبوية وهو سيرة ابن اسحق كتاب مسروق في منحه تأليفه يكتب أصحاب السير الأخرى ابتداء من دغفل الذهلي النسابة وحتى عبيد بن شربة والصنفدي وعوانه وحماذ وغيرهم ممن سبقوه زمتا ، إذ أن ابن اسحق توفي كما يقول صاحب الفهرست سنة خمسين ومائة (١٠٠) . إلا أنه يتفق مع منبج السير الشعبية والسير بعامة بأنه ليس كتاب تاريخ محقق ، وإنما لعب الخيال فيه ، ودخله الوضع وشابه الخيال (١٠١) . ولهذا فنحن نخرجه من إطار كتب التاريخ ، إلى إطار كتب السيرة التي قلنا أنها مرحلة إبداعية إلى حد كبير . وليست تدوننا تحقفا وثابنا وهذا ما يجعلها سيرة بفهومنا للسير الشعبية العربية ، بل لعلها أهم هذه السير الشعبية العربية ، وإن أحاطها من اللقدامة ما جعل مؤرخوا الأدب الشعبي يخرجونها من إطار سير الأبطال والملوك تقديرا لصاحب السيرة محمد عليه السلام . ويخرجونها من مجال البحث الأدبي أو البحث الشعبي على السواء بالسكوت عنها ، والاكتفاء بالإشارة إليها . .

وإذا كان الدكتور عبدالحاميد يونس يذهب إلى جعل السيرة النبوية هي مصدر السير الشعبية وما فيها من فن قصصي ، فإن السيوطي يذهب بها إلى دنيا العلوم المستنبطة من القرآن الكريم ، فيذكره في الفصل الذي عقده للمحدث عن هذه العلوم أن القرآن الكريم . . (تلحمت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم

(٩٥) للفهرست لابن النديم ص ١٣٦ طبعة المكتبة التجارية .

(٩٦) يسمى صاحب الفهرست ابن اسحق باسم (صاحب السيرة) ، نسبة له إلى السيرة النبوية التي اشتهرت باسمه ، والتي أجاد فيها فقهها معلومة (ابن هشام) . إلا أنه يجاز منه ثلاثة أنه (مطعون عليه ، غير مرضي الطريقة) . ثم يذكر من مادة كتابه ما يشكك في صحته ، فيقول (كان يسئل ل الأشعار يوزن بها ، ويكأن أن يدخلها في كتابه في السيرة ليهمل ، فلهن كتابه من الأشعار ما صار به نصيحة عند رواة الشعر ، وأعطاني القصب الذي لورده في كتابه ، وكان يعمل من الجود والاعتصام ، ويستمع في كتابه أهل العلم الأول ، وأصحاب الحديث يصفونه ويصفونه) . . فسيرة ابن الأرب إلى التالف الإلهام منها إلى القديسين التاريخي للوقت .

(٩٧) الإقتاف في علوم القرآن للسيوطي - الجزء الثاني .

في الآداب العالية غير فن واحد هو الفن المعروف باسم (الشعر الغنائي) أي شعر القصائد ، دون الفنين الآخرين (هما) فن الملاحم ، وفن الشعر التمثيلي ، وأن يكن الأدب الشعبي قد كان أكثر تنوعاً وأوسع أفاقاً من الأدب الفني الذي ظل حبيساً في الأفاق التي رسمها أدب الجزيرة العربية منذ العصر الجاهلي . . فالأدب العربي لم يلبث أن انتقل مع إسلام اللغة العربية إلى أقطار مترامية خلف حدود الجزيرة . . ولم تقتنع الشعوب الجديدة التي اتخذت العربية لساناً ، إنما رسم أدب الجزيرة من عجالات ومناج و أصول وقواعد ، لأن بيانات تلك الشعوب ، وحاجاتها النفسية كانت تختلف عن بيئة الجزيرة وحاجاتها ، ولذلك ترى الشعوب التي تعربت في العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا ، تخلق لنفسها الملاحم الشعبية التي لا تنسب لشاعر معين بل يشترك في تأليفها وإضافة إليها عدد من الشعراء الشعبيين المجهولين ، منهم الشاعر فحصب ، ومنهم الشاعر والمنشد والغازل على الرماية في وقت واحد . وبفضل هؤلاء الشعراء الشعبيين المجهولين تمت تلك الشعوب بما لدينا اليوم من ملاحم شعبية مثل : ملحمة عترة ، وملحمة أبي زيد الهلالي سلامه ، وملحمة النظارير بيرس ، على نحو ما تمت بالقصص الشعبية التي اكتسبت شهرة عالية مثل قصص ألف ليلة وليلة .^(٨) فهو يلهم هنا إلى أن السير الشعبية وليدة مؤثرات غير عربية ، أو غير جزيرية إن صح التعبير ، وإنما وليدة

حاجة الشعوب الداخلة إلى الإسلام إلى أدب يلائم حاجاتها (اليائية) وحاجاتها (النفسية) ولا يرتبط بصورة الشعر الغنائي العربي التقليدية . . ورغم أن الدكتور مندور يورد في عبارته هذه الكثير من القضايا التي تحتاج إلى مناقشة إلا أننا نقف عند تسميته لهذه الأعمال باسم الملاحم الشعرية ، ونقف أيضاً عند ربطه لها بحاجات الشعوب غير الجزيرة اليبانية والنفسية .^(٩) فهذه الأعمال أعمال نثرية أولاً قبل كل شيء ، وورد الشعر فيها له وظيفته التي ستحدث عنها فيما بعد ، ولكن سيرة عترة وسيرة الظاهر بيرس لا تعتمد على الشعر اعتماداً ما في سياقها الفني ، أو بنائها (الباني) ، أو في تركيبها الروائية ، إنما هي أعمال تعتمد على فن السرد والحكي ، وتقوم في جوهرها على النثر بصورته القصصية المميزة في السيرة الشعبية ، وفي قصص ألف ليلة وليلة أيضاً على وجه التحديد . وقد تنفرد السيرة الهلالية دون باقي السير بأنها سيرة تروى شعراً ، ويتم السرد فيها عن طريق الحوار الشعري الشعبي إلا أن ما نجله في السيرة الهلالية لا يتكرر في غيرها من السير . . ومراجعة سريعة لهذه السير ستؤكد أن السرد فيها يقوم على النثر ، وعلى النثر وحده . وإذا ما انتهينا من تقرير هذه الحقيقة ، نقف عند تسمية شعر الهلالية باسم شعر الملاحم . والنظم الشعري للحديث ليس من شعر الملاحم في شيء . . وعدم وجود الملاحم في الشعر العربي له أسبابه وبذاته ، ولا يجدي بحال أن

(٨) راجع محمد مندور في كتابه (فن الشعر) . .

(٩) يورد الدكتور مندور في عبارته هذه الكثير من المسلمات ، أو من القولات التي يوردها إيراد المسلمات وهي لي حقيقتها تحتاج إلى إعادة النظر وإمعان في آن واحد . منها قوله أن أدب الجزيرة العربية لم يعرف محاولات للمرجع على قواعد الشعر العربي الغني ذاتها إلى أن هذا الأمر كان من وصي البيئة ، ومن الزلل بحاجة شعب الجزيرة النفسية ، رغم أنه من المعروف أن ما نقل إلينا من أدب الجزيرة هو ما سمحت بلبائه ظروف حضور تنويعه للإسلامية المنظمة . واستجابة لدعوى وطغت بعد ذلك ، وانتقلت ما لبثها ويؤكد مسحتها ، وهجوم العربية كلها وضمت بعد مرحلة إدراج هذا الشعر برمن ، وحدثت أفران الشعر وقواعد العروض ، وأصول اللاحقة . ولأنك أن رسوخ هذا المعلوم كان له دور كبير في الإحتراز والانتفاء من ديوان العرب القديم ، ولا يستطع أحد أن يزعم أن ما وصل إلينا من شعر العرب موكل شرهم ، ولا أن الصورة الأخيرة التي جادتنا وهي صورة القصيدة هي كل صور هذا الشعر ، على جوار الرجز هناك الصورة المنطوية التي أتت إلى هذه الصورة الحالية ، ولم تصل إلينا إلا مقطعات شتبهت بها ، وأخبار كثيرة . وكتب السيرة والغزاة والأيام ونصص المنصور السليحة تحمل لنا دلالات على وجود أصل شعرية يمكن لنا أن نسبها شعبية لا تليد بغير ما أسماه بحق الشعر الفني .

واضحة في خلق الأبطال وسلوكياتهم . . بل إن بعض هذه السير ما كان يمكن أن توجد أصلاً إلا لارتباطها بقضايا جزيرية إن صح هذا التعبير ، ف قضية اللون والحرية في عنترة ، وقضية المرأة ودورها في ذات الهمة ، وقضية العلاقة بين القرس والعرب في حمزة البهلوان وفيروز شاه ، وقضية الهجرة من الصحراء في الهلالية ، وقضية تحرر اليمن في سيف بن ذي يزن ، قضايا ترتبط كلها بواقع معاش وعمارس في الجزيرة العربية قبل الإسلام ، ويعد كذلك . . والذي نريد أن نذهب إليه هو أن البحث عن صور أخرى للشعر العربي وخاصة الشعبي منه ، ليس مجاله تغير صورة أعمال شريفة وإطلاق اسم اللامح عليها فلن يفيد هذا الشعر العربي . إذ أن الشعر العربي في تأثره بالبيئات الجبلية كالأندلس قدم الموشحات كبديل مثمر ومجدد للصورة التقليدية للشعر العربي (الفتي) . . كما أن الشاعر العربي الشعبي وجد متفسي في الشعر على قوالب الشعر الرسمي في فنون الزجل والركائش والموايل والقوما والكان كان والموال والدوبيت ، وغيرها من الصور التي ظهرت في أكثر من بيئة اجتماعية وجغرافية من البيئات التي عاش فيها الشاعر العربي (الرسمي) والشعبي على السواء . .

هذه الافتراضات إذن لها وجاهتها ، ولكنها ليست هي الأصل في وجود هذا الفن العربي الشعبي . قد يكون لنموذج السيرة النبوية أثره ، ولكنه - كما قلنا - أثر تال لا مجال لاعتباره الأصل الأسبق فيها ، وقد يكون لقصص القرآن الكريم وما أورده المفسرون حولها مما وعته الذاكرة العربية الشعبية من حكايات وقصص أثره ، ولكنه - كما قلنا - لا يصلح منطلقاً رئيسياً وجعلها لوجود هذا الفن وقد تكون المحاولات الشعوب الإسلامية غير الجزيرية في خلق فن يتلاءم معها ومع

نطلق اسم الملحمة على عمل منظوم مجرد أنه يمكن حكاية متداولة . فالحس التراجيدي الذي يخلق الملاحم مفقود أصلاً ، والمجموع إلى الصورة في نقل المشهد الدرامي غير وارد في الأغلب الأهم . والشعر العربي القديم قد عرف شعر المحاورات ، ووجدت مقطوعات كثيرة منه في كتب الأخبار القديمة كقصص مضامير وفي التيجان لهوب بن منبه ، وكثيرها وشبهاتها في حكايات وأخبار عاد وهود ولقمان وغيرها من القصص المتداول . إلا أن الشعر التمثيلي بشكله المحدد في أدب الإفرنج لم يرد فيها جاءنا من شعر العرب القدماء . وبالقسط هناك أسباب فكرية واجتماعية وراء هذا ، وليست المسألة مسألة ظروف بيئة فرضتها الجزيرة وحدها . وربما كانت المسألة أن الدكتور مندور حاول أن يكشف صورة للشعر العربي غير تلك الصورة التقليدية ، ولهذا بحث عن تأثيرات البيئات الجبلية التي دخل أصحابها إلى الإسلام . ومضى البحث نفسه مشروع جيد ، إلا أن السير الشعبية في غالبها الأهم ترتبط بالجزيرة العربية نفسها ، تندرج أحداثها في بيئة هذه الجزيرة ، وتختار أبطالها من أبنائها . نجد هذا واضحاً في سيرة عنترة العبيسي ، وفي سيرة الزبير سالم ، وفي سيرة حمزة البهلوان ، بل ونجده في بدايات سيرة ذات الهمة . وكذلك في السيرة الهلالية ، ونكاد نستطيع أن نقول أن جنوب الجزيرة العربية هو المنبع الأصلي لسيرة سيف بن ذي يزن ، ولا يتعد عن الجزيرة وأبطالها من السير الأسيرة الظاهر بهيرس وسيرة علي الزريق ، وحتى في هاتين السيرتين ليست أرض الجزيرة العربية بعيدة عن أحداثها ، وحركة الأبطال فيها . . ونستطيع أن نقول أن شخصية البطول في هذه السير ترتبط بمعنى الفتوة العربي ، وأخذت مثلها وقيمتها من مثل وقيم جزيرية بالدرجة الأولى ، وهي إن أضفت عليها المبادئ الإسلامية والخلق الإسلامي إلا أن الجذور العربية ظلت

رؤيتها الفنية للغاية أثرها ، ولكنها افتراسية مردود عليها ، ولا تصلح أن تكون نقطة ثابتة فوق أرض صلبة تتيح لنا البحث الموضوعي عن أصول هذه السير وجذورها الفنية .

والسير الشعبية العربية - التي تحت أيدينا إلى الآن - ليست تسجيلا تاريخيا لحياة فرد أو لحياة قبيلة أو لحياة فئة ، بل هي عمل إبداعي يعتمد على الخيال ، والصياغة الروائية ، والرؤية الفنية للبطل والأحداث . ودخول الإبداع فيها يخرجها من التاريخ ، كما يخرجها من أن تكون من فن التراجم للأشخاص أو للفتات^(١٠) فهي ليست تاريخا تحاسب كما تحاسب كتب التاريخ ، وليست تراجم تحاسب كما تحاسب كتب التراجم . وهي في نفس الوقت ليست ملأحمة شعرية ، إذ أن الشعر فيها أداة وليس أصلا . كما أن بناءها الفني ليس بناء الملاحم ، وتكوين أبطالها يختلف اختلافا جذريا عن تكوين أبطال الملاحم . ولا يضيف إليها شيء أن نستعير لها اسم فن ازدهر في بيئة أخرى وعند شعوب غير شعبها . فهي من الناحية الفنية لا تخضع خضوعا كلياً لقوانينها الفنية ، وهي كذلك لا تخضع خضوعاً كلياً لقوانين الرواية وإن كانت تأخذ القالب الروائي دون التزام بحبكة موحدة ، أو بالتعرض لقطاع موحد من حياة فرد أو مجموعة أو مكان إنما هي آخر الأمر أعمال

نثرية ، لها قالبها الخاص ، ولغتها الخاصة ، وفنيها الخاصة ، كما أن لها موضوعاتها المتميزة التي انفردت بالتصدي لها . وهي أيضا ليست من الأعمال الأدبية الرسمية التي رصدتها النقاد العرب الأوائل واحتفظوا بها لأنها في حقيقتها أعمال شعبية ، استجابت لحاجات فنية شعبية ، وعكست قضايا شعبية بالدرجة الأولى وأن لنا أن نسأل ماذا نقصد بتسميتها أعمالا شعبية وماذا يعني كونها أدبا شعبيا بصفة عامة ، وقصصا شعبيا على وجه الخصوص ؟



يستعمل عامة المتقنين ، وبعض الدارسين المتخصصين مصطلح الأدب الشعبي استعمالا غير دقيق حتى اختلط الأمر فيه ، وشابه عند الكثيرين نوع من الغموض الذي يؤدي إلى الفهم ، وإساءة وضعه كفن معبر عن مجامير الشعب وعن ضميرها الحي . ففي تصور البعض أن الأدب الشعبي مصطلح يطلق على الأدب المكتوب بالعامة ، فكل ما كتب العامة عندهم هو (فولكلور) أو أدب شعبي . وهذا جمعا في مفهوم واحد بين مصطلحين متغايرين وإن كانا متداخلين ، هما مصطلح الأدب الشعبي ، ومصطلح (الفولكلور) الذي نحب أن نستخدم بدلا منه مصطلح المأثور الشعبي .^(١١) فالمأثور الشعبي مصطلح يطلق على الممارسات العملية والقولية والاحتفالية للشعب

(١٠) أمثال الأدب العربي بكتب السير والتراجم والأفراد والجماعات ، وحظيت هذه المكتبة بكتب سير الوزراء والقضاة والولاة والكتاب ، كما حظيت بسير الملوك والشعراء والمسلمين والعلماء ، إلى غير ذلك من المهن والطوائف والأفراد . وكلها أقرب إلى كتب التراجم منها إلى كتب التاريخ ، كما أنها أبعد ما تكون عن السير الشعبية كفن متميز .

(١١) (الفولكلور) مصطلح عالمي يعني كلمة الشعب . ونؤثر دائما أن نسمي بدلا منه مصطلح (المأثور الشعبي) ، وهو لا يشمل في مفهومه فنون الفولكلور وحسب ، بل هو يشمل كل الممارسات والمعدات والفنون والاحتفالات والتأسيات العامة والخاصة ، وكذلك الصنوعات والشعائر والمصنوعات الحرفية والفنية التي ينتجها شعب من الشعوب كتعبير عن ثقافته ، ومهاراته المكتسبة في حياته اليومية ، على طريقة أن نطلق كلمة ، تنحدر من المراحل البدائية الأولى وتظل تحمل تراكمت متعددة على مر الزمن ، ونحيا بصورة أو بخرى في عمارات وجدان هذا الشعب . فهو يشمل هذه المصطلحات في مرحلتها التأسيسية البدائية الأولى . ثم في مرحلتها الجدلالية القديمة ، حيث يرقى ذوق الإنسان ويرهف حسه وينشد الجمال ليا ينتج ، فيحول متجربة من تقع بهت إلى تقع بآلهة ، وهي المرحلة التي نسمي بالمرحلة النفع جالية ، ثم تظهر في مراحل متأخرة المتوججات ذات الطابع الجمالي البحت ، التي يهدف بها الفنية الجمالية في ذاتها . وهي مرحلة يصلح فيها الإنسان بعد تمام سيطرته على الطبيعة من حوله : على الأرض والسموات والسموات والآلات أيضا ، ويصبح قادرا على الاستمتاع بمعنى الجمال ، ومظاهر وجود هذا الجمال . ولأنك أن كل مرحلة من هذه المراحل قد صاحبتها معطاه قول ، من مجرد التعبير عن الحاجات

عن نفسه ، وحين يصبح هذا الغير متسعا تدريجيا ليشمل المجموع ، يتبنى المجموع هذا الإنتاج ، ويتناقله أفراد ، وهو في أثناء التناقل يكرر ويتضمن بالإضافات والتراكبات التي تأتيه من التداول من ناحية ومن إضافات الرواة المتعددة ، وتتفاعل مع المتلقين بأذواقهم المثيرة من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ، من ناحية أخرى . ومع هذا فهذا العمل يظل دائما منطلقا للتعبير عن القضايا المعاشة ، كما يظل دائما هو الأداة الصالحة للإسقاطات السياسية والاجتماعية ، وللتضمينات العقلية والوجدانية ، وللتسجيل المستمر والحلي والمتطور للمعاني والسلوك والتقاليد وما يصيب المثل من تغيرات وتطورات ، طبقا لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات . بحيث يفقد هذا العمل علاقته بجذبه الفرد الأول ، ويفصل عنه كذاذ مفردة صابغة قضايا ومواقف محددة ، وإنما تصبح علاقته بالمجموع تعبيرا ورصدا ، واستجابة للطموحات والأشواق العامة والمشاركة . . مثل هذا العمل يعد مروره بكل هذه الدوائر هو ما يسمى بالأدب الشعبي ومن أبرزه وأكثره تكاملا ما أسميناه بالسيرة الشعبية العربية .

فنحن إذن أمام عاملين هامين يحددان المادة التي ينطبق عليها مصطلح الأدب الشعبي بعمامة وهي :

العامل الأول هو وجود الفنية الخاصة بالنوع الأدبي لهذا الأدب الشعبي ، وهو يختلف من شعب إلى

بصورتها الثقافية الجمعية ، فهي إذن تيار الحياة الثقافية الشعبية المتدفق والمستمر ، يضاف إليه باستمرار مكتسبات جديدة ، وخبرات جديدة تضاف إلى الموروث المتبقي فنتجبه ، وتطور فيه مما يجعله مستمرا في الوجود والحياة . أما الأدب الشعبي لمصطلح يطلق على المعطى القولي المرتبط بالذات الجمعية والمعبّر عنها ، ولكنه معطى قولي دخله التنظيم والترتيب ، وتخضع للقواعد الفنية ، وتندرج في أشكال فنية محددة لها قواعدها وأصولها . وتخضع لنوع من الحرفية التي تحقق له انسجاما في الشكل وفي الموضوع معا . وهو مع كل هذا جزء لا يتجزأ من المأثور الشعبي ، إذ هو مثله متزوج ثقافي يمثل المجموع ، ويعبر عن الحس الجماعي ويعكس آلام المجموع ، وأحلام المجموع ، وأشواق المجموع . والفرق الوحيد بينه وبين الأدب الفردي ، أن الأدب الفردي يعبر عن ذات مفردة هي ذات المبدع وحده ، بينما الأدب الشعبي يعبر عن ذات جمعية هي ذات المجموع كله . فقد اختاره وتبناه ، وكتبه باللغة المشتركة التي تكفل له أن يحطم حاجزي الزمان والمكان جميعا . وهو في انتقاله مشافهة يزيد ثراه بما يتم عليه من إسقاطات جديدة عبر الزمان والمكان .

وينبغي لنا أن نذكر أن الأدب الشعبي يبدأ في إبداعه من الفرد ثم ينتهي إلى المجموع ، لأن الأدب لا يكتب نفسه ، بل يبدعه الأفراد ، ولكن حين يكون إبداع الفرد معبرا عن غيره يقدر ما هو معبر

والإشعارات والرهيبات ، إلى القدرة على التحكم في اللفظ واستخراج معاني إجابلية فيه ، وبما يجلل في الجملة والعبارة ، إلى القدرة على التجسيم والتجريد والتمثيل والخلق التي التي يعبر من موقف من الحياة وإحساس بها ، وعن تفرد النص في التفعالة الوجدانية ورواء العقلية على السواء . وينبغي أن نذكر أن هذه المراحل مراحل انفرادية بمعنى أنها تتباين وتتداخل وتظل موجودة متغيرة ومتشعبة تتميز حتى عن ثقافة الجماعة وعن هويتها المشتركة وأمثالها للفرقة . راجع : الأدب الشعبي العربي : مفهومه ومضمونه : د . محمود ذكي / طبعة جامعة الأزهر في القاهرة في التلويك : د . أحمد مرسي ط . دار المعارف - القلوة عام ١٩٨٠ . أ . فوزي الشحات ط . المعارف - القلوة لطباعة ونشره : بروس سركوفوف ، ترجمة : أ . حلمي شعراوي و أ . عبد الحليم حواس ، ط الثانية للصدرة العامة للتأليف والنشر - علم القلوة : أ . كستون جبريل كراب ، ترجمة : أ . أحمد رشدي صالح ، ط دار الكتاب المصري . علم القلوة (جزئية) : د . محمد الجوهري ، ط دار المعارف .

التعبير، وجمعية الوفاء، بمتطلبات المجموع، أو الشعب التي يريجونها من هذا الأدب.

ومن هنا فالأدب الشعبي جزء من الماثور الشعبي أو الفولكلور، ولكن ليس كل ماثور شعبي أو كل منتج فولكلوري أدبا شعبيا.. (الفولكلور) أو الماثور الشعبي، طابعه الثقافية والعقوبة، والأدب الشعبي، أساسه التنظيم والخضوع لنهج فني محدد.

ومن هنا أيضا فالأدب الشعبي ليس هو أدب العامة، وليس هو أدب الفصحى، فالعامة لها أدبا وأدباؤها، والفصحى أيضا لها أدبا وأدباؤها، وهذه وتلك عند الاثنين أداة تعبير يبرعون في التعبير عن أنفسهم بها. والكتابة بالعامة لا تحول ما ينتجه أدباء العامة من أدب أفراد يبرعون عن ذوات باعياها إلى أدب شعبي يبرعون عن الذات الجمعية، وإنما هو بكل المقاييس الفنية إبداع فردي ينسب إلى صاحبه، ويدرس على هذا الأساس تماما كما يدرس الأدب الفردي الفصيح وينسب إلى صاحبه وحده، إذ هو تعبير متميز لإنسان متميز بالقدرة على الإبانة مع عمق الإحساس، وإجادة التعبير.. ولن تكون نقطة الاندفاع في انطلاق العمل وتحوله من أدب فردي إلى أدب شعبي هو إنتاجه بالعامة أو إنتاجه بالفصحى، ولكن هذه النقطة تبدأ حين يشحن الضمير الجمعي العمل، ويحمّله تراكماته الفولكلورية، وبقدرة على الاستمرار في الوجود

شعب، ومن ثقافة إلى ثقافة، فهناك الملاحم عند الإغريق واليونان، وهناك في مقابلها السير الشعبية عند العرب، وهناك أدب مشتركة تشترك في إبداعها كل الشعوب، وبغية موحدة مثل الحدودية والحكاية الخرافية، والشعر الشعبي بألوانه المختلفة من غنائية وملحمة وقصصية ودرامية.. وهناك القصص الشعبي المتميز، وما يبرز في صورة عمدة ذات فنية خاصة كالف ليلة وليلة، وكحكايات الحيوان التي أثرت في كتب الأدب والأخبار^(١٢) وهناك إلى جوار كل هذا العديد من ألوان الأدب الشعبي التي تلتزم قواعد فنية محددة يكشف عنها الدرس، ويحدد ملامحها البحث النقدي المتخصص.

والعامل الثاني هو التداول الجمعي لهذا الأدب، رواية وتناقل وإضافة، من مكان إلى مكان، ومن عصر إلى عصر.. وذلك في إطار وحدة اللغة وحيويتها، تلك اللغة التي تشترك في تداولها كل الأمكنة التي يتناقل فيها الأدب ويروج، وتشترك في استعمالها كل الأزمنة التي يعيش عبرها هذا الأدب. وقد يظل العمل الأدبي محصورا في لغة عليا إذا لم يمتزج بالضمير العربي العام، فيظل أدبا شعبيا عليا ولا يرقى إلى أن يصبح أدبا شعبيا عربيا عاما، كما قد يظل الأدب الشعبي محصورا في لغة عامية معينة إن لم يمتزج بالضمير الجمعي ليدخله في لغة العامة الأعرس تداولاً.. ويظل العامل الأساسي الفعال في هذا هو قدرة النموذج الأدبي على جمعية

(١٢) بعض الحيوان توجد في كل الأدب الشعبية الحالية، وهي تربط بالعبادات القديمة وعاصمة المرتبطة بعبادات الحيوانات وبالطوطم، إلا أنها في الأدب الشعبي العربي أخذت مكانا متميزا حين دخلها الإسقاط السياسي، ودخلها إلى جوار هذا الرمز والإسقاط. والكتابة العربية تعرف من كتب الحيوان مؤلفات لأشهر كتاب العرب كالدميري والجاسط والتكشي اللطفي. كما تعرف الحكيم من الحيوان والتكليف على لسانه في الأمثال، وكتاب جميع الأمثال للمجدل حائل بقصص الحيوان التي تنشر الأمثال أو تكون سببا لإحلالها. إلا أن هناك في الأدب العربي غروحيين قريبين من قصص الحيوان، هي كتيبة ودمه لابن المقفع، وقصص الحيوان الواردة في الليالي، فإن توظيف الحيوان فيها يفرجها من القايولات ويدخلها في الأدب القصصي صاحب القبة الفنية المميزة.. إذ يحلل الحيوان فيها من الخصائص السياسية والاجتماعية والتربوية، مما يجعل الحيوان فيها من مجرد الصورة الحيوانية إلى الأداة الرمزية التي تتميز.. راجع للتكليف: عامر الأدب الشعبي المصحوب.. كتاب الهلال ١٩٨٨.

المتعلدة .. بيننا ترتبط الطبقات العاملة بالأرض وقيم العمل ، أي بالإنتاج ، وهذا الارتباط يفرض التمسك بتقاليد الأرض وتقاليد العمل التي هي جزء من عملية الإنتاج ذاتها ، وتلقين الأساسيات والتفاصيل جزء من استمرار موروث الأرض ، وموروث العمل ومهاراته وأسواره . ومن هنا كان اتجاه الدارسين من الماثور الشعبي يتجهون إلى هذه الطبقات التي هي طبيعتها أكثر حفاظاً على التراث ، وأشد تمسكاً بالتقاليد والعادات الموروثة .. ولو أن دخول الوسائل الإعلامية الصوتية والمرئية بشكل مكثف في حياة هذه الطبقات يهدد هذا الحفاظ ، ويضعف من استمرار ارتباطها بالموروث الشعبي ، ومن هنا كانت الدعوة إلى سرعة جمع الماثورات الشعبية قبل انقراضها بدخول القيم والسلوكيات التي تزحف بها وسائل الإعلام مع المعاصرة دون تخطيط أو دراسة تضع الحفاظ على الموروث نصب عينها .. فكلما شمي إذن لا نعي الانتهاء إلى طبقة بعينها ، وإنما هي تعني التراث المشترك لكل طبقات الشعب وقياته التي تجمعهم بنسبة ثقافية مشتركة وواحدة .

ومن هنا رايماً فإن البحث عن مؤلف فرد للنص الشعبي عملية شبه مستحيلة ، فالمؤلف الأصلي نواة النص الشعبي قد احتضت وراء القدرات الإبداعية المتتالية التي غيرت وحورت وأصبحت في حركة هذا النص عبر الزمان وعبر المكان معاً . فالنص الشعبي وإن ابتداءً من عند فرد إلا أن هذا الفرد قد نسي ، ولم يعد اسمه هلماً أو مذكوراً ، وإنما تضافرت عليه قوى أخرى

الجمعي العام ، وتحوله إلى اللغة الوسطى التي لا تخرج على قواعد القصص بشكل عام ، والتي لها خاصية العامة في الحيوية المستمرة ، واستيعاب كل التغيرات الحياتية الطارئة على حياة الناس وعلى مجتمعهم ، فهي بهذا مفهومه في المنطقة العربية كلها ، وهي في نفس الوقت قادرة على التطور مع الناس وبالناس . ولهذا قد ظل الأدب الشعبي بعامه ، وخاصة القصص الشعبي في ألف ليلة وليلة ، والسير الشعبية العربية الكبرى ، أداة اتصال وجداني عند العرب في كل العصور وكل البيئات ، في الوقت الذي انفصلت فيه الآداب العامة وتقوَّعت على ذاتها ، وفي الوقت الذي عجزت فيه القصص أن تصل إلى كل الطبقات الاجتماعية والثقافية العربية^(١٣) . ومن هنا نالنا فإن الأدب الشعبي ليس منتج طبقة العامة من الشعب ، وليس هو أدب الصوام . بل هو تعبير عن الشعب بكل طبقاته الاجتماعية والثقافية بوجه عام . وقد وقع كثيرون في هذا الخطأ واعتبروا الأدب الشعبي هو أدب الفلاحين والطبقات الدنيا في المدينة .. وقد دفعت عدة عوامل إلى هذا الخطأ : منها أن جامع الأدب الشعبي غالباً ما يبدأ عملية الجمع بين أبنائه هذه الطبقة لأنها الأكثر بعداً عن التغيرات الطارئة في العادات والتقاليد والتي تسرع إليها الطبقات الثرية المحبة للتغيير (والمودات) الجديدة بطبيعة حيها للبروز والظهور . وإظهار علامات الثراء ، والرغبة في التميز ، والاختلاف عن المجموع .. فهي - أي الطبقات الثرية - أسرع إلى تقليد السوافد والغريب . وهي - أي الطبقات الثرية - أميل إلى أن تفرد حركة التغيير في المظهر والسلوك وأنماط الثقافة

(١٣) ساد عند عدد من المثلثين ، وبعامه رجال الإعلام لخلق الأدب الشعبي واقتن الشعبي على آداب العامة وتكون العامة للثقافة ، لسمحت في الإنتاجات العربية برامج الأدب الشعبي التي تقدم إنتاج أبنائه وكتاب العامة ، وشوهت في التلفزيونات العربية في بلدنا برامج باسم الأدب الشعبي ، يقدم فنون القول المورثة والمركبة دون طرح ودون احترام ، وتكثفت الدائرة حين بدأت الجرافيك في كل القرط الميري دون استشارة ، تخصص صفحات للثمن المعنى تحت اسم للثمن الشعبي أو الأدب الشعبي ، وأصبح من المألوف أن يسمى شاعر العامة شاعراً شعبياً مجرد أنه يستعمل العامة في إلقاءه الشعري .

معروف أن وهب بن منبه مرجع رئيسي عند رواة أخبار الأمم القديمة التي سكنت الجزيرة العربية في شمالها وجنوبها ، وقد اعتمد على رواياته الكثير من المفسرين في الإشارات إلى الأمم البائدة . . واضمح ان التقليد العربي في نسبة القول إلى قائله مطبق هنا كما هو مطبق في كتب الأخبار والأنساب والأدب ، وإذا كان هناك داخل هذا التقليد تقليد آخر ، هو الالتحال ، أي انتحل القول ونسبته إلى ثقة ، أو إلى مصدر مظان الثقة لتأكيد صدقه ، رغم أنه غير أو قول أو نص شعري موضوع ، فنحن نجد أن المسألة تتم بلا تفرج علمي ، فالتأليف هنا أصيل ، ولم يسأل أحد ، ولم يسأل أحد في نص أدبي عن الصديق التاريخي ، بل يسأل دائما عن الصديق الفني ، فيقين التأليف على السنة هذه المصادر أصل ووارد ومسلم به ، أما أسماء المصادر فتأتي لتتحدث عن المصدر بشكل عام لا بشكل نصي . . ويراد منها تأكيد راتحة الحقيقة والإيحاء بها . . ومن هذا الباب ما جاء في نهاية الجزء الخامس والخمسين والأخير من سيرة عترة ، حيث ينتهي الراوي ، ولا يقول كالمعتاد (قال الراوي) . . بل يقول (قال المؤلف) ويورد نصا يحدد فيه زمن الانتهاء من كتابتها فيقول (وقال مؤلف) هذه السيرة الحجازية وهو الأصمعي رضي الله عنه ، (كان الفراغ من تأليفها يوم الجمعة المبارك من أواخر جمادي الثاني سنة ٤٧٣ هـ من الهجرة النبوية الشريفة ، في أيام الخليفة أمير المؤمنين هارون الرشيد العباسي)^(١٤) فالتسبة للأصمعي هنا لا تعني شيئا ، لأن الراوي في نص السيرة ، يورده في مظان نسبة القول إليه . تماما كما يورد عبدالله بن عباس وهب بن منبه ، ثم يعود إلى

غيره ، وتستمر هذه القوي في الإضافة إليه إلى أن تثبت حركة النص في التداول الشفاهي بتدوينه . وهناك مقولة هامة تشرح هذا الأمر وتوضحه ، وهي أن مؤلف النص الشعبي الحقيقي هو متلقيه . . إذ أن النص حتى لحظة ثباته بتدوينه ملك لكل بيئة جديدة يدخلها ، وملك أيضا لكل زمن جديد يصل إليه . وكل بيئة يتقدم راوي النص فيها بإعادة الصياغة لتلائم لغتها وظروفها ، وتعتبر عنها ، وكل زمن يتقدم راوي النص فيه بإعادة الصياغة ليلائم روح الزمن الجديد ولغته وظروفه المتغيرة السياسية والاجتماعية أيضا . . ومن هنا فإن كل راو للسيرة الشعبية ، والأدب الشعبي في صومه ، بمن يترغون روايته للجماهير يعتبر نسخة حية مستقلة للنص الذي يرويه . . وكذلك الأمر بالنسبة لحفظة التراث الشعبي عن يحفظون سيرة شعبية أو نصا شيبا بذاته هوية وحبا ، يعتبرون أيضا نسخا مستقلة حية للنص الذي يحفظونه . . أما الأسماء التي ترد في السير الشعبية وتنسب العمل إلى قائل أو آخر ، فهي الغالب الأهم تشير هذه الأسماء إلى رواة متعددين أخذ عنهم الراوي الجديد نصه الذي يرويه ، فهذا الراوي الجديد يرمز إلى نفسه بكلمة (قال الراوي) . ثم يشير إلى مصادره بكلمة (قال فلان) . . ويبدو هذا واضحا في سيرة عترة بن شداد ، إذ ينقل الراوي في الأجزاء الأولى التي تتحدث عن أخبار الأنبياء وملوك العرب القدماء عن (وهب بن منبه) أو عن (الرواة الحفظة) أو عن (ابن عباس) ، فإذا ما دخل على حياة عترة نفسه روى عن (الأصمعي) . . ومعروف أن الأصمعي روى أخبار عترة بن شداد شاعر الملققات العباسي ، كما هو

(١٤) يعقب الدكتور محمود فخري في كتابه سيرة عترة ط : دار المعارف ص ١٣١ حول هذه العبارة بقوله (من المصير أن تمر هذه العبارة التي ترقن عام ٤٧٣ هـ بالأصمعي ورشيد ، إذ أنه من التاريخ الثانية وثلاثة الرشيد عام ١٩٣ هـ ، ومن التاريخ الاحتمالية وثلاثة الأصمعي عام ٢١٠ هـ أو على الأصح بين عامي ٢٠٨ و ٢١٠ هـ ، وعلى ذلك فله لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون الأصمعي هو الذي كتب هذه الفقرة من السيرة وانتهى منها عام ٤٧٣ هـ . كما لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون ذلك قد حدث إلا خلافا الرشيد العباسي) .

وعن عبيدة وعن عامر بن طفيل ، فإنه بعد عنترة تداولت أفعاله على لسان العرب^(١٥) ، وواضح أن المؤلف يتلمس الأسماه المشهورة من روعة وكتابت وشعراء معروفين لينسب إليهم السيرة كما نسبها إلى الأصمعي . وينسب الطريقة نسب راوي سيرة حمزة البهلوان إلى ابن الأثير إذ يقول في نهاية الجزء التاسع والعشرين (تمت بعون الله وحسن توفيقه قصة الأمير حمزة الشهير بحمزة العرب في ٢٩ جزءا ، بأسلوب الروائي الشهير والعالم الجليل ابن الأثير) . . . وواضح أن ابن الأثير لم يكن روائيا ، ولم يشتهر عنه التأليف الروائي ، ولكنها محاولة النسبة إلى واحد من العلماء الذين يكسبون العمل احتراماً عند المتلقين . . . وحصل هذا النسق يتأى ذكر الأصمعي وابن هشام بعض مصادر سيرة الأميرة ذات الهمة وولدها عبدالوهاب . إلا أن النص المطبوع للسيرة يحدد في الصفحة الأولى أسماه الرواة ، وهو لا يطلق عليهم نعت المؤلفين أو نعت الروائيين وإنما هم رواة ، فتقول السيرة الحموية ، وما فيها من الأحاديث الطرفة الخزية . هو علي بن موسى الناقبي ، والمهلب بن بكر للزني ، وصالح الجعفري ، ويزيد بن عمار الموفي ، وعبدالله بن وهب اليماني ، وعوف بن فهد الفزاري ، وسعد بن مالك التميمي ، وأحمد الشمشاطي ، وصابر المرعشي ، وتجدد بن هشام المارمي . قالوا جميعا والله أعلم بما غاب عن الأبصار ، وسبق إلى الظنون والأفكار^(١٦) . فهو قد جمع لنا أسماه المشهورين من الرواة في عصره دون أن يدعي أن أحدهم قد ألف السيرة ، أو أنه هو نفسه قد قام بعملية التأليف . ويرى جامع سيرة فارس اليمين للملك سيف بن يحيى يزن من الظن أو التخيل فيقول في صراحة : (قال الراوي أبو

المبايق فيقول (قال الراوي) . . . كما أن هذا النص نفسه يعمل في طياته ما يؤكد كلامنا إذ يستأنف حديثه قائلا : (وقد أرشدني إلى تأليفها رغبة في سماع قولها ونشرها ونظمها ، وقد جمعت ما عندي من الأوراق مما سمعته من سيرة عنتر بن شداد المشهور في سائر الأفاق ، وأضفت ما رأيته بعيني ، ورتبت القوافي على بعضها بحسن نظام من زيادة ولا نقصان ، وانقيتها من زيادة الكلام فهو يؤكد أنها كانت معروفة وتداول بين الناس قبله ، بل إن بعضها كان مدونا على الأوراق ، وأضاف إليه ، ورتب وزاد وانتقى . . . فعملية (التأليف) كما يصفها هنا عملية صياغة بالمعنى المتعارف عليه . وليست إبداعا من فراغ ، كما أنها ليست عملية ابتداء قدر ما هي عملية انتهاء . وبالنسبة للعمل الشعبي ، تكون هذه العملية التي يصفها هي عملية تثبيت النص وتنويعه بصورة نهائية ، لا عملية تناقل فولكلوري في مرحلة من مراحل انتقال السيرة من راو إلى راو آخر . . . والأصمعي كما ذكر الراوي في صلب السيرة مصدر من مصادرها تماما كوهب بن منبه وعبدالله بن عباس وغيرهم ممن ترجع إليهم رواة سابقون للسيرة كأي عبيدة وجهينة والبلخي ، وغيرهم . فمؤلف السيرة يلجأ إلى اسم الأصمعي ليعطي للسيرة أهمية خاصة بانتسابها إلى عالم علامة له شهرته ومكانته في الحياة الأدبية وخاصة كمصدر رئيسي لشعر عنترة العنسي وأخباره . ويزيد المؤلف من أهمية سيرته بذكر طائفة أخرى من الأسماه في آخر السيرة كمصادر لا يرتقي إليها الشك ، إذ يقول : (وهذه السيرة الخجائية قد رويتها بروايات قوية عن الحفزة وعن أبي طالب وعن عمرو بن معديكرب وعن حاتم طي وعن امرئ القيس الكندي وعن حازم المكبي

(١٥) انظر سيرة عنترة بن شداد طبعة المكتبة السعودية للطباعة الأولى والمجلد الثامن .

(١٦) انظر للمجلد الأول من سيرة الأميرة ذات الهمة وولدها عبدالوهاب : ط : مكتبة عبدالعزيب حنفي بطائفة . الجزء الأول . من ١٠ إلى الجزء الثاني . من ٥٢ من الجزء السابع .

المعالي راوي سيرة أبي الأصبهار وسائق الفيل من أرض الخيشة إلى هذه الديار وبالله التوفيق) .. فيحدد لنا وظيفته فهو راوٍ للسيرة لا غيره ، واسمه فهو أبو المعالي ، ووطنه فهو من مصر .. ولم يدخلنا هو الآخر في متاهة البحث عن مؤلف للسيرة^(١٧) أما سيرة الظاهر بيبرس فهي ترقمنا في أشكال من نوع آخر تماماً . فالسيرة تظل تسير بشكلها القصصي الذي اعتدناه في باقي السير من ارتباط بالبطل وبأحداث عصره في مواجهة أعدائه وأعداء الأمة حتى موت الظاهر بيبرس ثم إلى نهاية عصر قلاوون ، وتغير الأمر بالسير تماماً فتتحول في نهاية الجزء التاسع والأربعين وطوال الجزء الخمسين إلى سرد تاريخي لأسماء الملوك والشراكسة وأفعالهم بطريقة الكتابة التاريخية التي تتم بذكر لقاء الملك وأعماله ويوم توليه ويوم وفاته حتى نهاية السلاطين من حكام المماليك الشراكسة أي حتى نهاية السلطان الغوري .^(١٨) ثم يدخل في حكم العثمانيين وسلاطينهم ويورد أحداث الحرب العثمانية الروسية ، وحروب العثمانيين مع دول أوروبا حتى نهاية حكم السلطان عبد الحميد الثاني^(١٩) فيدخل في الحديث عن ولاية محمد علي وخلفائه إبراهيم وعباس الأول وسعيد وإسماعيل وتوفيق ، ثم الثورة العربية حتى نهايتها ويقف عند وفاة الحديوي توفيق وينهي سرده التاريخي الذي يدخل في حدود للماصرة عند ولاية عباس حلمي الثاني . وأوضح أن انتشار السيرة قد أغرى السلطة أيام عباس حلمي بالزج بوجهة النظر الرسمية في الثورة العربية ضمن هذا العمل الشعبي الذي يصل إلى قلوب كل الطبقات بما فيها العامة ، أو بالذات العامة من الذين تعاطفت مع الثورة

العربية وجدانياً وسياسياً . فنحن إذن أمام نص من نصوص السيرة استغل استغلالاً سياسياً في فترة تدوينه ، أو في لحظة ثباته وخروجه من التداول الشفاهي إلى مرحلة التدوين . ومن هنا تكون نظرنا إلى ما ذكرته السيرة عن روايتها أو مؤلفيها متسمة بالخطر . تقول السيرة في الصفحة الثانية من جزئها الأول : (تأليف السادات الكرام المشهورين بالعلم وعلو المقام نبراس الإفهام الديناري ووافقه على ذلك الدويداري وهما بذلك أعظم داري ، ثم ناظر الجيش وكاتم السر والصاحب ، فكل من هؤلاء له بحر فيها ، وما يخصها من معانيها ومبانيها ، وما أروعها ، وما شاهدها ، وما نقلها عن السادة من إخوانهم الذين يعتمدون من كلام الصديق عليهم ، وما عاينوه من كرامات الأولياء ، ومعجزات الأنبياء ، وسنذكر كل شيء في مكانه ، بعون الله وسلطانه) .. وسلاحظ أولاً أنه فصل بتم ، بين الدويداري والديناري ، وبين باقي من ذكرهم من المؤلفين) .. وسلاحظ ثانياً أنه فصل بين المجموعتين بعبارة لا داعي لها إلا لتبيان الفصل وتأكيد العبارة (وهما بذلك أعظم داري) .. وسلاحظ ثالثاً أنه في صلب السيرة يقول كثيراً (قال الراوي وهو الديناري رحمه الله) أو هو (الدويداري رحمه الله) .. ولا يذكر أحداً من المجموعة الثانية بعد عبارة (قال الراوي) في طول السيرة . وهذا الفصل بين المجموعتين يجعلنا نتجه إلى أن الرواة الحقيقيين الذين اعتمد عليها الراوي الأخير هما الديناري والدويداري ، أما باقي الرواة فهم أصحاب الرقابة السياسية وأصحاب الإضافة للجزء التاريخي الذي أكملت به السيرة لتخدم عصر تدوينها

(١٧) انظر ص ٢ من الجزء الأول من سيرة فارس الجمن لذلك سيف بن ذي يزن ط مكتبة السعيدية بالأزهر .

(١٨) تورد سيرة الظاهر في المجلد الخامس من ط مكتبة عبد الحميد حنفي جدولاً طريفاً بأسماء ولاء مصر من الهجرة وحتى نهاية حكم السلطان الغوري صفحات ٣٥٦ - ٣٥٧ .

٣٥٨ - ٣٥٩ - ٣٦٠ .

(١٩) في ص ٢٢٣ من المجلد الخامس من سيرة الظاهر جدولٌ بسلاطين على عثمان من الغازي سليم خان إلى السلطان عبد الحميد خان الثاني .

عصر تدوين السيرة الأخيرة ، أو في عصر دخولها دنيا الطباعة كما حدث بالنسبة لسيرة الظاهر بيبرس .

ومن هنا خامسا فإن الدعوة إلى تحقيق النص الشعبي تحقيقا علميا ، كما تعودنا في النصوص التراثية غير منطقية ، وغير علمية على السواء . . فالتحقيق العلمي للنص يقتضي وجود النسخة الام ، أو أقرب النسخ المخطوطة إلى هذه النسخة ، وهذا متعذر بالنسبة للنص الشعبي ، فليست هناك نسخة ام . وإن وجدت فهي تمثل بداية مرحلة ثبات النص بتلونه ، وهي بهذا نسخة عصر معين ، أو بيئة معينة في زمن بلده . أي أنها النسخة التي عرفت في هذه البيئة في هذا الزمن . وأهمية دراستها أنها قد تفيد في تتبع عملية التراكم الفولكلوري . ومعرفة الإسقاطات التي أدخلها العصر وأدخلتها البيئة . أما النص نفسه فهو يتحدد في كل بيئة ، ومتطور مع كل عصر . وما يوجد في مكاتب العالم من نسخ لسيرة معينة لا يعدو أن يكون نسخا لقطع منها ، أو نسخا لنص النسخة التي ثبتت بالطباعة والنشر ، ودراستها تدخل في باب تصنيف المكتبات أكثر من دخولها في عملية تحقيق النص تحقيقا علميا^(٢١) .



السيرة الشعبية العربية التي وصلت إلينا حتى الآن عسيرة وقليلة ، ورغم ضخامة كل سيرة على حدة إلا

الأخير . ويؤكد هذا الاتجاه أن أسماء المجموعة الثانية لم تذكر وإنما ذكرت وظائفهم فحسب ، فهم (ناظر الجيش ، وكاتم السر ، والصاحب) . . ولهم أعضاء لجنة كوتت لمراجعة السيرة وصياغتها بما يتلاءم مع الظروف السياسية للبلاد وربطها بحاكم البلاد المعاصر في ذلك الحين وبأسرته ، وأعرف أن هذا الاتجاه سيفتح مجالات كثيرة للجدل والنقاش ، ولكننا نستند إلى ما حدث للإلياذة والأديسة في عصر سترانوس حاكم أثينا . . كما نستند إلى الجرجة السياسية الضخمة التي تحملها سيرة الظاهر بيبرس^(٢٢) . وستلاحظ أخيرا على هذه العبارة أنها رغم أنها أسست كل هؤلاء بالوثائق إلا أنها ذكرت في تفصيل معلمهم قولاً : (فكل من هؤلاء له بحر فيها وما يفيضها من معانيها ومبانيها وما أروعها وما شاهده وما تغلوه من السادة إخوانهم الذين يتمثلون من كلام الصديق عليهم) . . فالتأليف عنده في مرحلة هو الحفظ والنقل وهو الرواية ، وهو عنده أيضا إضافة وهو ما تم في الجزء التاريخي الذي أشرنا إليه .

فهذه الأسماء الواردة في السيرة إذن إما أسماء المصادر التي اعتمد عليها الرواة كالأصمعي وابن الأثير وابن هشام وغيرهم ، وإما رواة شعبيون نقل عنهم أصحاب النسخة الأخيرة التي دونت ونبئت ، وإما مجموعة من الرقباء تطفلوا على السيرة الشعبية لسبب سياسي في

(٢٠) يقول الدكتور محمد مندور في كتابه لن الفسوط للكتبة النحالية ونشر دار الفلم ص ٨ وما بعدها (. . .) . . . بل أن المصنفين اللذين تميزتا لن الأصل لهذا الفن - يعني في الأصل - وما الإلياذة والأديسة ، لم يتكرهما شاعر بعينه ، وإنما ابتكر أجزاء من المخطوطة شعراء شعبيون متعددون ، لم جاء هوميروس ، إذ أسستنا بصحة وجوده التاريخي - لوصف في ذاكرته كل تلك الأجزاء ، وأربعه أضاف إليها أجزاء من ابتكاره ، ثم أخذ يربط بلاد اليونان ومعهم قرياته أو دويلته متسلدا على نهجها تلك الأساطير الرائعة ما فيها من سحر البساطة ونعرة الجسد الذي يابيه جمال الطائفة ، حتى أننا جاهد القرن الخامس قبل الميلاد ، رأى بن سترانوس حاكم أثينا ، أن يؤلف لجنة من الأدباء والشعراء لاعداد هاتين الملاحمتين سخطا هما من الضعفاء ، ولما كان الجليل النحري قد احتفظ بذكرى هوميروس الشاعر القديم ، وقرارت الأجيال أبياه شعرة الدائمة فقد نسبت للمحدثين إليه .) .

(٢١) حصر المستشرق بروكلمان مخطوطات سيرة عترة في مكاتب المال في نص كامل يدور الكتب المصرية وه قطع متناثرة في مكاتب برلين وبريس وبيوتلج ولندن وغيرها . وقد قام الدكتور محمود دعي في كتابه (سيرة عترة بن شداد) بمراجعة مخطوطات الكتب على النسخة الشعبية المدفولة من الكتبة السعيدية ، ولم يخرج المخرطة إلا بفرق طفيفة ، وإنما أكدت تطابق النسخين راجع سيرة عترة بن شداد للدكتور محمود دعي طيبة المخرط ص ١٢٩ وما بعدها .

أنا نذهب إلى أن الكثير من السير الشعبية لم يصل إلينا ، إما لأنه قد فقد أو أهمل ، أو لأننا لم نحصل على نسخة مدونة منه في وقت مناسب بحيث تحفظه لنا حتى اليوم ، ومات مع من مات من حفظته ورواته . . وإلى جوار السير الشعبية المحلية التي تعرفها البيئات العربية المختلفة لأبطال عاهلين ، وبعض أولياء الله الصالحين المحليين^(٢٢) حظيت مجموعة من الأعمال بالذيعوع العربي العام ، وأصبحت بهذا أدبا شعبيا يسير من المحيط إلى الخليج ، ويستمر عبر الزمان وعبر المكان ، وعرفت منه طبقات شامية وحجازية ومصرية ومغربية وعراقية . ومن هذه الأعمال الشعبية التي عرفناها حتى الآن : سير : الزير سالم وعتره بن شداد وذات الهمة وحزرة البهلوان وفيروز شاه ، وسيف بن ذي يزن والظاهر بيبرس وعلى الزبيق والسيرة الملالية بنسخها المتعددة .^(٢٣) وهذه السير - ما عدا السيرة الملالية وحدها - سير نثرية تأخذ الغالب الروائي ، وتقدم كل منها علاجا روائيا لمرحلة هامة من مراحل تاريخ الأمة العربية الإسلامية في صراعها ضد القوى المحيطة بها ، الطامعة فيها ، والمتنافسة معها في بسط النفوذ على المنطقة كلها . فهي في مجموعها سجل لتوحد العرب كقبائل مرة ، ولتوحد المسلمين كعربيات مختلفة مرة أخرى ، في مواجهة الفرس والأحباش والروم والصليبيين . . وهذا البعد السياسي أساس ضروري في السير التي خرجت من محيطها إلى إطار التقاطع العربي العام . بل ربما كان هو السبب في خروجها من الانتشار المحلي الضيق إلى

مجال الانتشار العربي العام . فالفكرة هنا ليست سياسية وحسب ، ولكنها سياسية مرتبطة ارتباطا جديرا وأساسيا بالفكر الديني الإسلامي . فالدولة دولة إسلامية ، والدفاع عنها دفاع عن الأرض والعقيدة في آن واحد . ومن هنا لم تكن وراء الحروب الإسلامية مجرد الفكرة الوطنية ، والدفاع عن الحدود السياسية ، والدود عن حرية البلاد . . بل كان وراءها دائما الفكرة الدينية والدفاع عن العقيدة ، والدود عن حرية الفكر الإسلامي . . وهذا هو الذي أدى إلى ذيعوعها وانتشارها ، لأن تأصل الفكر الديني في الدولة الإسلامية ربط أولي بين الإنسان والعقيدة ، وربط ثانيا بين العقيدة والأرض ، وربط ثالثا الإنسان والعقيدة معا بمعنى الحرية التي لا تنجز ، فالإنسان الحر تصح عقيدته ، والعقيدة الصحيحة تخلق بالأساس الإنسان الحر . . ومن هنا امتزج البعدان القومي والديني في مزيج فكري ووجداني موحد . . ومن هنا أيضا امتزج معنى العروبة بالإسلام ، فالعروبة هي البعد القومي ، والإسلام هو البعد الديني ، وهما معا يكونان الإنسان في الدولة الإسلامية في جميع عصورها قوميا وعقائليا في وقت واحد .

ولعل هذا هو أحد الفروق الأساسية بين السيرة الشعبية العربية ، والملمحة الشعبية الإغريقية ، هما يلتقيان في تسجيل حروب أمتهما ، وقصص أبطالها ، ولكنها يفتقران في عدة أمور ، منها الشعر ، فالملمحة

(٢٢) في مصر هناك قصص شعبية عليه إرتق إلى مصاف السير وإلى أن تكون من الأعمال الشعبية العربية المتداولة في كل البيئات العربية الأخرى ، وكذلك الحال بالنسبة لكل البيئات العربية المختلفة ، فهذه الأعمال تدور في إطار بيئتها ويحفظها رواها المحليون ، ولكنها لم تستطع فهر جامع المحلية لتكون شبيهة كالتسيرة الشعبية المعروفة . ودعنا في مصر على سبيل المثال : سيرة السيد البديوي ، والفراخلي والمرسي أبو النجاس وغيرهم من الأدياء ، وقصص أعمم الشرفاوي وبيبة وسن وشليقة وعصلي ، وصبر أبوب وغيرها كثير . (٢٣) هناك سيرة مجاهدة ، إن صحت التسمية ، حثرت عليها في قراءة من تاريخ همدان ، هي سيرة ملك بن . فهم الأزدي ونحكي رحلته إلى همدان ، ومشاركه مع الفرس لتحرير همدان ، ومغامراته هو وأولاده بين همدان والفرس ، وقد وردت هذه السيرة بطريقة مختصرة في بعض كتب التاريخ الصافي التي حفظها وزارة الثقافة المصرية وطبعها مؤخرا ، وقد عاينت النسخ من هذه السيرة بتقديم معاصر ، ولكنني وجدت مغزى الأول منها فقط ، وأحسب أنها أكثر ترادف من هذا بكثير . إلا أنه من الواضح أنها كانت منتشرة في حدود همدان فقط - راجع للكتاب : في بلاد السندباد طر المخلال .

المعبد الذي تحاول الطقوس التقرب إليه ، عن طريق تمثيل معاركه مع أعدائه من آله الشر . وتحاول الرموز لحركته في الكون بتجسيد يمثله البطل ، سواء كان الإله هو الشمس ، أو هو المطر أو هو حيوان خرافي شرسير اخترعته المخيلة البدائية ليمثل قوة غامضة تكفؤ المرض أو الموت أو الجفاف . ثم تأتي مرحلة تشترك فيها قوى إنسانية لعبت دورا تاريخيا في حيات الناس في مرحلة ما من مراحل حياته ، مع الأبطال الآلهة ، ويبدأ الإنسان في التعبير عن تاريخه ، وتلدونه وتفسره في إطار الأسطوتاريخية التي يتداخل فيها عالم الآلهة بعالم البشر ، ويص فيها الإنسان بقصوره ومحدودته ، وهزيمته الختية الموكلة . ويدخل تدريجيا من مرحلة الأسطورة إلى مرحلة التعبير الملحمي الصائب بالغامرة النبيلة ، والمحاولة الفذة ، المحكومة دائما بقدرة الإنسان المحدودة عن تجاوز إمكانياته في مواجهة القوى المطلقة التي تتحرر من المكان ومن الزمان ومن الفناء جميعا (٢٤) ثم يبدأ الدخول إلى عالم التعبير عن المواجهة بين الإنسان وهذه القوى في التراجيديا . وقيل أن يصل الأدب العربي إلى هذه المرحلة الأخيرة حدث في الوجدان العربي شيء هام وأسى أوقف هذا المسار الذي استمر طبيعيا في آداب الشعوب الأخرى فأتتبت الملاحم والتراجيديا ، وتوقف عند العرب فأجهضت الملاحم ، ولم تظهر التراجيديا أصلا . ذلك أن المسار الفكري والوجداني لهذا التعبير ارتبط منذ الأسطورة بالعلاقة المهمة عند الإنسان بينه وبين خالقه . وإحساسه الدائم أنه معه في شد وجذب ، لا بد أن يقدم له القرابين ، ويقم له الطقوس ليرضى عنه ويعدد قوى الشر عن زرعه وصيده وحياته نفسها . وهو مرة يستطيع أن يترضاه ، ومرة يخفق في إرضائه . وكل أمور حياته مرتبطة بهذا المسار

عمل شعري ، والسيرة عمل نثري بالدرجة الأولى ، ومنها أن الملاحم وإن كانت قومية الاتجاه إلا أن عنصر العقيدة يغيب عنها تماما ، بينما هو في السيرة شديد الخضور ، بل وأساسى وجوهري في بناء النسيج الروائي للسيرة نفسها ، يتحكم في أهداف الأبطال وتكوين شخصياتهم ، كما تتحكم في الأحداث وتحولاتها وغمها الفني . . ومنها أيضا أن الملاحم الفردية في البطل قد كرس تكريسا شديدا بحيث امتزجت شخصية البطولة بشخصيات الآلهة الوثنيين ، وتداخلت عوالم البشر بعوالم الآلهة ، وقد أدت الفردية المتميزة لبطل الملاحم إلى بطل التراجيديات اليونانية ، التي يواجه فيها البطل القدر مواجهة درامية تنتهي عادة نهاية فاجعة بالنسبة للبطل . والبطولة الملحمية من هذا النوع التراجيدي عرفها القصص العربي القديم في قصص عاد وثمود ، وقصص الملوك التابعة في الجنوب . وحكايات الزير سالم وحسان البماي وغيرهم ، كما تعرفها السيرة الشعبية في المرحلة الأولى من وجود البطل ، وهي مرحلة الولادة ، ومرحلة التكوين ، وليس هذا غريبا ، بل هو أمر منطقي أن يسير التعبير العربي في نفس المسار الذي سارت فيه أشكال التعبير عند الشعوب الأخرى ، وأن يمر بنفس المراحل التي مرت بها الآداب الأخرى . فيبدأ من الأسطورة المصاحبة للطقس الوثني العبادي ، والتي يفسر ويعمل ويؤرخ عن طريقها لواقع الوجود حوله على عقله ووجدانه جميعا . وأن تكون الأسطورة هي مجال التعبير عن احتكاكه الواعي بمتغيرات الحياة حوله ، تلك المتغيرات التي لا يحد في مرحلة وجوده البدائي الأول من قدراته الذهنية أو المعرفية ما يفسرها له ، وما يعمل سببها ، وما يحقق له كيفية سليمة للتعامل معها . . والبطل في الأسطورة إله أو رمز لهذا الإله الطقسي

(٢٤) راجع الحسن الذهبي لسيرة جيمس فريزر ، والأساطير لأحمد كمال زكي ، وعلم الميثولوجيا لآلكتو كراب . وغيرها .

بمعيان الله ، وتعريض نفسه للعذاب في الدنيا والآخرة معا . والملجأ من وسوسة الشيطان ومكائده هو الله وحده ، وهو الإيمان برسوله وكتابه ، وما أنزل من كتب ، ومن أوحى إليهم من رسل . فكل شيئاً قد غذا واضحا وبيننا ، وتحددت العلاقات والحدود ، الحرام بين والحرام بين ، ويزين الشيطان للناس الشر ، ويرحم الله عباده إن تخلصوا من أسر الشيطان وتابوا وأصلحوا ، ثم تابوا وأتقوا وعملوا صالحا . .

كان لا بد إذن أن يفتني البطل المنحدر من صلب الأسطورة القديمة ، وكان لابد إذن أن يتوقف نحو الوجود المحمي له ، وأن ينعدم تماماً الوجود التراجيدي للبطل في التعبير العربي الفردي والشعبي على السواء ، وكان لابد أن يبحث الوجدان العربي عن شكل آخر من التعبير يحقق له التلازم مع صورة البطل في الوجود الفكري والعقائدي الجليد (٢٦) ونحن نذهب أن السير الشعبية العربية كفن قولي ظهرت استجابة لهذا البحث ، وتلبية لضرورة ظهور شكل إسلامي للتعبير الأدبي ليبيحه عن مظان الارتباط بالأشكال الأدبية المنحدرة من الأسطورة الوثنية القديمة ، ويكون فيه الوفاء الفني لمتطلبات التعبير العربي المتجددة . . ولعل هذا هو الأساس في عدم ظهور المسرح بشكله اليوناني التقليدي عند العرب ، ولعله أيضا السري في أن البدايات الملحمية التي عرفها الشعر العربي القديم قد أجهضت وحلت محلها الروايات النثرية التي تتنهل بالمقطوعات

الفلن في علاقته بآلته . . فاقام لها التماثيل والمعابد ، وحمل رموزا لها مع رحلاته وجولاته ، واخترع من المعارف البدائية ما يكشف له بعض أسرارها في إطار العمل البدائي الأول وهو السحر ، وانتدب لها من بينه من يحس أنهم الأقرب فهما لطلباتهم ، والأكثر معرفة بإرادتهم ، والأكثر قدرة على التأثير فيهم ، وهم الكهنة (٢٥) ثم جاء الإسلام فحسم كل هذه القضايا المتعلقة ، وألغى كل هذه الآلهة نهائيا ، وبالتالي ألغى كل ما تناقله العرب حولها من معطيات أدبية ، ومن مأثورات قولية وغير قولية ، دخلت في صلب الثقافة الشعبية العربية القديمة قبل الإسلام . وجاء الإسلام لربط العرب بالله وحده دون شريك ، ودون تمجيد ، ودون علاقة ما بينه وبين الحلية البشرية القائمة بالمقل ، وأعلن الإسلام حربه على الشرك ، وعلى الكفر ، وعلى تصورات علاقة بين الله والبشر ، وإنما الله منزّه ومتعال لم يلد ولم يولد ، ولم يكن له كفواً من أحد أبداً ، لا في الماضي ولا في الحاضر ، ولا في المستقبل . وهذا التحديد القاطع أبى طموح الخيال الإنساني في تحميل صجزة على علاقات مشوهة بآلته ، بل أبى هؤلاء الآلهة أصلا وقضى على وجودهم كلية . . وتحمل الشيطان وحده عبء العلاقة بالإنسان ، إذ هو الذي أفواه حتى خرج من الجنة وأخرج معه ، ليظل كل منهما عدواً للآخر إلى يوم الدين . فالشيطان هو الذي يسعى بالشر في حياة الإنسان الخارجية ، وفي وجوده الداخلي نفسه ، إذ يزين له فعل الشر ، ويوسوس له في أعماقه

(٢٥) راجع كتاب الأصنام لابن الكلبي وراجع فخر الإسلام لأحمد أمين ، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان الجزء الأول ، والسيرة النبوية لابن هشام ، وكتب التفسير في الإشارة إلى هدايات التسمي والتفكير والتجريم ، ولخديجة بنت خويلد وموتور والزهرة والملاط ، وغيرها من أصنام العرب في الكعبة وغير الكعبة ، ومن ثلاثة الألف ، ومن الفلاح .

(٢٦) راجع للكتاب بحث الجذور الشعبية للمسرح العربي ، نشر بهذه في مجلة البيان الكويتية ، ويطبع البحث كله تحت نفس العنوان في هيئة الكتاب بالقاهرة . وراجع كتاب (فن كتابة السيرة الشعبية) للكتاب بالاشتراك مع د . محمود فهدى ط . دار اقرأ بيروت .

الشعوب المختلفة من غير سكان الجزيرة العربية . ذلك أن الموروث الأدبي بعمامة ، والموروث الشعبي على وجه الخصوص مر بمصفاة دقيقة وضخمة ، بحيث اختضت من الذاكرة أو كادت ، العطفات الأدبية التي تشير إلى العبادات الوثنية القديمة ، أو ترتبط ارتباطاً ما بمتبقيات الأساطير المرتبطة بالعبادات الوثنية القديمة ، وبحيث اختضت من الذاكرة أو كادت الممارسات الأدبية الشعبية والمعطيات القولية الشعبية ذات الجذور المرتبطة بالعبادات والتقاليد الممارسة في عصور ما قبل الإسلام . وأبقت هذه المصفاة من ديوان العرب ما يحصل من الأخلاقيات والمثل ما لا يتعارض مع الفكر الإسلامي ، إن لم يكن يوافقه وسائد معطياته المثالية والحلقية والسلوكية تمام الموافقة ، أما الباقي فلما تجوهر فني ، وأما حلزونه بوضوح وجلاء ، وأما حور ويدل ليتلام مع الفكر السائد الجديد . أم الممارسات القولية المرتبطة بالعبادات والتقاليد الممارسة فقد شنت عليها حرب قوية ومؤثرة ، واستبقى منها ما لا يضر ، وحذف منها ما هو مخالف صريحة لتعاليم الإسلام كعقيدة وكفكر وسلوك اجتماعي معاً . وهذه المعطيات الإسلامية الضخمة لم تعمل فعلها في المنقول والمحفوظ من النصوص وحسب ، وإنما هي عملت فعلها ، الأكيد في داخل نفوس وعقول المبدعين العرب ، فرديين أو شعبيين ، فأصبحت لا يصعدون إلا عن فهم كامل لما يقال وكيف

الشعرية الطويلة ، بل وشديدة الطول في بعض الأحيان (٢٧) ولكلها مع ذلك تحتاج إلى السرد الشثري والإضافة الشثري لتكون صلب هذه الملاحم بعد روايتها الجديدة في العصر الإسلامي ، فالسرد اليوناني امتداد للمعبد ولللمحة (٢٨) ووقف تيار الانتداد أنهى احتمالات استمرار الملحمة وتطورها واستغلايتها ، كما أنهى احتمال وجود المسرح بشكله التراجيدي الإغريقي المعروف . وتقدمت السيرة الشعبية العربية لتعدل من مسار الملحمة لتتواءم مع الرؤية الإسلامية ، ولتحل نهائياً وبشكل قاطع محل الدراما التي لم يصبح لوجودها ضرورة فنية واضحة . فالبطل الجديد - أعني بطل السيرة - يحقق غاية إسلامية ، وهذا قومياً عقائدياً حتى لو كان زمانه قبل الإسلام كسيف بن ذي يزن وعنترة بن شداد ، وحتى لو كان غير عربي من الناحية العرقية كالظاهر بيبرس وحمزة البهلوان ، فالبعد الزمني والبعد العرقي قد استبعدا في عملية الصياغة الإسلامية للسيرة الشعبية العربية . بل لعل استبعاد كل ما يربط المسلم بالتراكم الأسطوري بشكله الوثني القديم كان هدفاً رئيسياً من أهداف التأليف الجديد في فن السيرة الشعبية العربية . بل لعله كان هدفاً رئيسياً من أهداف المهتمين بالأدب عامة والشعر على وجه الخصوص ، مع استقرار حركة الدين الإسلامي ، وتمكنه من نفوس المؤمنين به والداخلين إليه من أبناء الديانات الأخرى وأبناء

(٢٧) فرض الذوق العربي فلسفة في ضرورة وجود الشعر في اللغة العربية القديمة ، وسنرى في الكتب التي تكررت باعتبارها من مجلس معاوية تكأثير ملوك اليمن لميد بن شجرة ، أن معاوية يطلب من صبيد الشعر في كل مناسبة تدعو إليه ، ويتردد في الكتب قول معاوية لميد . سألتك ألا تر بشعر عتقة لها قاله إلا ذكرته . وكاننا الفصل لاصلاح عنه إلا بالشعر يرد على ألسنة من يذوق بينهم الحديث ، فيقول له : سألتك ألا سمعت حديثك ينطق ما قالوا من الشعر ولو ثلاث أليات . ويكرر الشعر في كتاب صبيد ، حتى لنكاد نرى تاريخ ملوك اليمن يأن في كتابه على لسان ملوكها شعراً . ففي قصة عاد الأوسط مثلاً ، يصف عاد حربه مع القورس في ٣٣ بيتاً ، ثم هو إذ يخرج إلى الشام يقول في ذلك شعراً يبلغ ٣٥ بيتاً ، ثم يلق لذكر قوته وسلطته ويجرؤه في ٣٤ بيتاً مثلاً . . . وقد أخصبتنا في كتاب في الرواية العربية عصر التجميع ، ماجاء من شعر على لسان بقول الأواسد أسد أبطال كتابه للمحمدين فكان ٦٩٤ بيتاً من الشعر . وهذا الشعر يروي حلة تتبع كامله وفروقه وفروقاته ومعاركه وتزوجاته وأهله وأزواجه ، كما تلصق في هذا الشعر ما يلقى الضوء على معارف العرب في عصوره . وعلى تقاليدهم وعاداتهم . . . راجع كتاب (في الرواية العربية - عصر التجميع ، طبعة دار الفروق - القاهرة) . (٢٨) للتذكور منظور في كتابه فن الشعر ص ٩ جملة عامة في هذا المجال إذ يقول : (حتى رأينا شعراء التنزيات يترغفون بأن مسرحياتهم ما هي إلا نكات تساقط من مائدة حويروس) .

يقال في مرحلة ، ثم عن اقتناع وصلود عقوي ، عن رؤية واضحة في وجدانهم وعقولهم تتماشى مع الفكر الإسلامي ولا تعارضه ، وإنما هي في الكثير من الأحيان تؤكد وتثبت بطريق مباشر وغير مباشر ، وخاصة في الطريق غير المباشر عن طريق العلاج الروائي للأحداث والأفكار الإسلامية والتاريخية بعامه كما بلورها وطورها من السيرة الشعبية .

وقد لاحظ الدارسون المعاصرون قلة ما وصل إلينا من شعر قبل الإسلام ، وقصر الفترة الزمنية التي يمثلها وهي حوالي مائة وخمسين عاماً فقط ، ويوردون قول أبو عمرو بن العلاء : (ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله ، ولو جاءكم وأفر بجاهكم علم وشعر كثير) (٢٩) وقد ذكر بزر كلماته في (تاريخ الأدب العربي) بدياهات الشعر العربي وأربابها بالطغوس المعبدية ، إلا أنه كان حذرا وطارق الموضوع يتحرج شديد . والواقع أن المسألة لا حرج فيها إذا ما وضعنا في اعتبارنا أن هذه النصوص التي تسربت قليلة بل ونادرة . وقد لجأ كثير من الدارسين والنقاد أخيراً إلى محاولة فهم الشعر ما قبل الإسلام على ضوء بعض الرموز فيه ، وعلاقات هذه الرموز بالممارسات الأسطورية والمعبودية القديمة ، وهي محاولات جادة ، ولكنها تقوم على الخسب والمقارنة ، وإرجاع المجهول إلى المعلوم ، وتطبيق قاصد البحث الأنثروبولوجية ، وكلها مع مشقتها والتزامها بالجدية تفقد النصوص الصريحة والواضحة ، وهذه قد ضاعت واندرت أمورها ، وأصبح أمر العثور عليها مشكوكاً فيه ،

وإن كان الاجتهاد مشكوراً ومطلوباً في آن واحد (٣٠) والحقيقة أن أمر الشك في حجم الشعر الذي ذكره مؤرخوا الشعر الجاهلي وأصحاب كتب الحماسات والمختارات الشعرية ، يتناقض مع ما توارد عن احتفال العرب بالشعر ، واهتمامهم الواضح بأمره حتى ليعلق المختار من قصائده على أستاذ الكعبة إلى جوار أصنامهم . وقد حاول الكثيرون منذ البداية الحصول على نماذج أخرى من هذا الشعر ، ولكن أن الواضح أن ما حصلوا عليه ليس إلا وضعاً معاصراً لهم ، قيل لإضافتهم واقتصد نبذة الشعر التي تتماشى مع القوائد المعترف بها منه . من ذلك ما جاء في كتاب أخبار ملوك اليمن من حديثه مع معاوية بن أبي سفيان عن أمر عاد إذ يقول معاوية (وأبيك لقد أثبت وذكرت عجباً من حديثك عن عاد . وقد علمت أن الشعر ديوان العرب ، والدليل على أحاديثها وأفعالها ، والحاكم بهم في الجاهلية ، وقد سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (إن من الشعر لحكماً) . . قال عبيد : قد صدقت يا معاوية ، إنه لما كان من وفد عاد ما كان وما قد حدثك عنه ، وصارت عاد ووفدها أمثالا وأحاديث ، قالت فيها العرب أشعاراً . . منها ما حفظناه ومنها ما لم نحفظه . . قال معاوية (فهات واسمعي ما حفظت من ذلك) (٣١) . . والشعر الوارد طبعاً لا يرقى في قيمته الشعرية إلى مستوى المعلقة أو غيرها مما جاء في ديوان العرب . بل إن التزام شعر ديوان العرب بأفراض محددة هي الفخر المرح والمجاء والرشاء والغزل والوصف . ينسب عن تصنيف لموضوعات محددة ،

(٢٩) طبقات شعراء الجاهلية لعماد بن سلام الجاهلي الجزء الأول . وراجع الجوهري للجاهلية الجزء الأول .

(٣٠) حاول الدكتور مصطفى تأسف في عدة مقالات نقدية طرق هذا الموضوع ، كما طرقت الدكتور أحمد كمال زكي والدكتور إبراهيم جبارين ، وكتب الدكتور من الدين اسماعيل كتابه عن الفترات الأولى للثقافة العربية في جهد واضح إلى هذا الاتجاه ، وكذلك الدكتور حور الجاروف في كتابه البدايات الأولى للثقافة العربية . وخصص الدكتور علي البطل صلب رسالته بعنوان (الصورة الثقافية في الشعر العربي) للمحاولة العلمية الجادة في نفس الاتجاه . . وهناك اتجاهات أخرى مستمرة . .

(٣١) القصة وغيرها كثير من مثيلاتها وردت في أخبار ملوك اليمن ، المطبوع مع كتاب التيجان لوهب بن مينة في كتاب واحد . أصدره مؤرخا مركز الدراسات والأبحاث البنية بدمشق .

ظهورها . الأولى هي مرحلة التجميع . وهي مرحلة عكف فيها رواة حافظون على تجميع ما لديهم من حكايات وأخبار خمس الحياة العربية ، وحياة ملوكها وأبطالها ، وحياة أصدقائها وحروبها وتجاربها قبل ظهور الإسلام ، استجابة لرغبة المفسرين الذين استوقفتهم إشارات القرآن الكريم إلى قصص الأنبياء . وحكايات الأمم السالفة ، ونوعت هنا فنذكر نص السيوطي الذي يقول فيه : (وتلمحت طائفة ما فيه من قصص القرون السالفة والأمم الخالية ، ونقلوا أخبارهم ، ودونوا آثارهم ووقائعهم ، حتى ذكروا بدأ الدنيا وأول الأشياء ، وسماوا ذلك بالتاريخ والقصص) . (٢٢) وهذا هو المدخل الأول الذي وجد فيه الحفاظ تنفسهم إلى تدوين ما عندهم من حكايات وأخبار قبل أن تندثر معهم ، وتزول بزوالهم . وهرفنا من أساء هذه الطبقة . ابن اسحق ، وهوب بن منه وكعب الأحبار ، وعبيد بن شربة الجرهمي . ودغفل النسابة وهشام الكلبي ، ويذكر صاحب الفهرست مجموعة كبيرة منهم في الفن الأول من المقالة الثالثة من كتابه . (٣٣) وسنلاحظ أن معظمهم من الملمين الذين عاشوا حتى الدولة الأموية ومنهم الجرهمي الذي أدرك زمان النبي صلى الله عليه وسلم وعاش حتى أيام عبد الملك بن مروان . ومع هذا يذكر لنا ابن التميم أساء من روى عنهم من أحاديث أيام العرب وأحاديثها وملوكها ، وسنلاحظ أن معظمهم كان يهوديا يمانيا كعوب وكعب الأحبار وغيرهما ، وأن منهم النصراني كموانة بن الحكم بن العياض والنسابة البكري وغيرهما . وأهمية هذه الملاحظة ترتبط بمصادر معلوماتهم ، وخاصة عن أحداث الأمم البائدة ، وقصص الأنبياء . فمعظم هذه المصادر ترجع إلى الكتب المقدسة السابقة للقرآن الكريم ، كما ترجع إلى كتب متوارثة

وهي في معظمها تعني بالعطاء الخارجي للمعنى ، ولا تدخل في صلب الانفعال الفني والخلجات الداخلية للشاعر ، الأمر الذي لا يترك لفحولة الشاعر وعمقه ، دون أن يرد في صلب هذه الأغراض ، هذا الالتزام يوحى بنوع من القواعد التي قام عليها الاختيار ، وقامت عليها أسس الاستبصار أو الاستبعاد ، وهذا افتراض يحتاج إلى الكثير من التعميم والمناقشة لا أظن أن هنا مجاله . أو أن لدينا الأدوات للقيام به . . وإن كان حفل الدراسات الشعرية والتقدية ملء بمن يستطيعون الالتفات إليه ومناقشته ، ربما خرجنا بشيء جليل في هذا المجال . . ومع هذا فقد تسلت الكثير من النماذج الشعرية العربية القديمة التي ترتبط ببعض العادات والتقاليد ، وبحكايات الأمم السالفة ، وملوك التابعة وبالأنباء والأحداث بما بقي عنه الحفظة من أمثال عبيد بن شربة وغيره . ولكننا نذهب أن هذه المتبقيات إما موضوعه وضعا معاصرا لرواياتهم ، وإما منقولة حفظا عن وصفوها في إطار الأحداث التاريخية القديمة ، وملأ أسنة أبطالها ، ولكن مررت من المصفاة الأدبية الجديدة فلم تشر من متبقيات أصولها المرتبطة بالأساطير والمعتقدات والعادات إلا بالقليل النادر . وإذا كان قد حدث للشعر ، فشيء به ما حدث لغيره من الروايات التاريخية ، والحكايات القديمة ، والموروث الفردي ، أو الشعبي من الأعمال الثرية .



إذا كنا نعتبر السيرة الشعبية العربية هي عطاء مرحلة الإبداع في دنيا الرواية العربية ذات الطابع الخاص الذي حددته الرؤية الإسلامية ، وحدده تغير مفهوم البطل في ظل الإسلام ، فنحن نذهب إلى أن هذه المرحلة قد سبقتها مرحلتان أساسيتان ، مهنتا لها ، ومكتسا من

(٢٢) الانحياز في علوم القرآن الجزء الثاني للسيوطي .

(٢٣) الفهرست لابن التميم ط . المطبعة التجارية من ١٣٦ وما بعدها .

والآخرين ما لم يعطه أحد . فقال : والذي نفس كعب يده ، ما خلق الله تعالى شيئا إلا وقد فسره في التوراة لعبيده موسى تفسيراً ، وإن هذا القرآن أشد وعيدا (وكفى بالله شهيدا) والله الهادي للصواب (٣٦) والنفس الإسرائيلي هنا واضح ومميز ، وهو يفسر غضبة علماء الدين والتفسير على مثل هذه الروايات المنقولة ، والتي تحاول جاهلة جعل التوراة أول العلم والمعرفة . وتجعل فيها من أسرار المعرفة ما لا يعرفه إلا أصحابها من أمثال كعب الأحبار . والأمر عندنا أن ما قدمه هؤلاء ليس حديثاً تاريخياً ثابتاً يمكن الاعتماد عليه من الناحية التاريخية ، وعرض على قانون الصحة والخطأ الأخلاقيين ، وإثنا هو - عندنا - بقايا الحكايات الشعبية ، و (الملاحم) المجهضة ، التي ضلت في ذاكرة رواة هذا العصر وكتابه . فهي بنهايات ما احتفظت به الذاكرة ، وبدأيات مرحلة التجميع للرواية العربية القديمة .

ولم تكن حاجة المفسرين لهذه الأخبار وجدتها هي الدافع لحركة التجميع هذه ، فقد كانت هناك حاجة السمار إلى مادة لسمرهم ، وقد عرف العرب السمر واهتموا به اهتماما كبيرا ، وكان لهذه الأسمار دار خاصة بها في مكة هي دار الندوة التي أنشأها قصي بن كلاب ويقول عنه ابن هشام في السيرة النبوية (فكانت إليه

ملقة بالقصص ، ولم يعمل إلينا من هذه الكتب الأخيرة شيء . (٣٤) وقد ذكر وهب بن منبه في كتابه التيجان أنه قرأ الكتب المنزلة ويقول (قرأت ثلاثة وتسعين كتابا مما أنزل الله على الأنبياء ، فوجدت فيها أن الكتب التي أنزل الله على جميع النبيين مائة كتاب وثلاثة وستون كتابا ، ثم مضى يفصلها إلى الصحائف التي أنزلت على آدم وشيث بن آدم ، واثنى عشر ونوح وهود وصالح وإبراهيم وموسى وإدريس وعيسى والرسول محمد عليه السلام (٣٥) . . وهذه الجراحة من وهب هي التي أباحت له أن يكون مرجعا أساسيا عند المفسرين في ذكر الأحداث والأخبار التي احتاجوها لتفسير بعض إشارات القرآن الكريم لحكايات قديمة اتدثر أمرها . وهذه الجراحة نفسها هي التي دعت إلى طلب الحذر من هذا السيل الدافق من الحكايات والأخبار المشكوك في أمرها تاريخيا ، وأسما هذه الأخبار بالإسرائيليات ، وأعلنوا أنها من ميسوسات اليهود وغير اليهود لإفساد الرؤية الإسلامية للأخبار . ويبدو صحة ما ذهبوا إليه واضحا في ادعاء كعب الأحبار أمام معاوية أن كل ما حدث ويحدث مفسر في التوراة ، وقد ذكر النويري في نهاية الأرب حكاية معاوية مع كعب الأحبار إذ استقلعه ليقص عليه قصة إرم ذات العماد ، ويوجب معاوية بمعرفته يقول له : يا أبا اسحق ، لقد فضلك الله على غيرك من العلماء . ولقد أعطيت من علم الأولين

(٣٤) في سرسيف بين يدي نون ، المجلد الأول ، يقول السيرة في وزن وإسمة يربوب . ليس له نظير في الشرق الأرض وما غربا ، وكان اسمه يربوب ، وكان قد قرأ الكتب القديمة ، والملاحم العظيمة ، فوجد في التوراة والإنجيل وصحف إبراهيم الخليل ، وفي تزامير داود عليه السلام اسم عبد الله عليه وسلم ، وهو من آل فريش من بني هاشم ووجد صفت وآله يظهر الإسلام والإيمان وتلاسله هنا أن كانت السيرة ربط بين الكتب القديمة كما أسماها ، والملاحم العظيمة كما نعتها ، بالملاحم العظيمة وبين صحف إبراهيم والتوراة والإنجيل في نسق واحد كمصادر لعدة للمعرفة .

(٣٥) راجع التيجان لوهب بن منبه طبعه مركز الدراسات الدينية بدمشق ويقول الدكتور حسين نصار في كتابه نشأة التنوين عند العرب في حديثه عن شواهد اللغات المختلفة عند وهب (قد نخرج من هذه الشواهد ونحن على ما يشبه الاختتان من معرفة وهب باللغة العبرية والسريانية . وفي نفسنا شيء من مفرق باللغة الآرامية والحجرية ، وما يزيدنا يقينا بمعرفة اللغات غير العربية فلهذا ذلك الدور في الكثير من المراجع بأنه قرأ الكتب أو العديد منها ، وأن تفسيره للكلمات العبرية والسريانية كان صحيحا في أغلبه ، وربما استمد وهب بعض معارفه عما كان شاعرا من قصص بين أهل الكتاب وإن لم يرجع في إنجيل أكتورلا) .

(٣٦) الجزء الثالث عشر من نهاية الأرب للنويري .

حديث النضر بن الحارث ، فهي قد دخلت إلى عصر المدونات على يد وهب وعبيد وابن اسحق وغيرهم . ومعظم أبناء هذه الطبقة يشكك فيهم العلماء ، ويشككون في الرجال وفي أحاديثهم معا . ويذكر صاحب الفهرست عن ابن اسحق انه كان (يجعل عن اليهود والنصارى ويسميه في كتبه أهل العلم الأول) . . ومع هذا فنحن نذهب إلى أن الكثير من أخبارهم دخلها الخلف والتفتيح ، وإن الكثير مما دسوه مما يجري مجرى الإسرائيليات الممنعة في الفرض والشبهة قد حذف . وهذه المرحلة - مرحلة التجميع - هي التواة الأولى التي استمرت بعملية القص والحكي ، ووصلت بين متبقيات الحكايات العربية - وغير العربية القديمة ، وبين المرحلة التالية لها ، وهي مرحلة التأليف (٤٠) . وسنلاحظ أن هذه المرحلة جمعت بين تجميع القصص العربية القديمة ، وخاصة ما أرتبط منها بملوك اليمن ، والأمم البائدة وقصص الأنبياء ، وبين حكايات وافدة من الأمم المجاورة فحكايات رستم واسفنديار التي كان يحكيها النضر بن الحارث وهو قرشي حافظ لأخبار الفرس وحكاياتهم . ولا نستبعد وجود حكايات مترجمة عن الهند والروم ، فقد كانت الأسفار وسيلة العرب للاتصال بالخارج . وصلات العرب بالبلاد المحيطة بهم وشقها طرق التجارة وقيامهم بالرحلة بين بلاد الشمال حيث تصلهم موانئهم ببلاد البحر المتوسط ، وبلاد الجنوب حين تصلهم موانئهم بجزر بحر الهند والهند نفسها ، وتصلهم هذه الموانئ أيضا بالحبشة وبلاد الزنج .

الحجاية والسقاية والرفادة والندوة واللواء ، فجاز شرف مكة كلها) . . وفي دار الندوة كان يقوم أصحاب (المقامة) أمام الجالسين ليحكوا حكايتهم . . وقد لام معاوية قصيا حين باع هذه الدار وانقطع عملها (٣٧) ولعلها كانت الخافز لها على نقل مجلسها إلى قصره (٣٨) وقد عرفت المكتبة العربية كتاب أخبار ملوك اليمن لعبيد بن شربة من مسامرات معاوية المدونة ، كما نقلت كتب الأدب والأخبار مسامراته مع كعب الأبحار وغيره ، وهذه الحركة التي دارت حول معاوية تسببت في نشاط عصر التجميع ورجالها نشاطا وارفا ، وليس يغيب عنا أن السمر بالحكايات عادة متأصلة عند كل الشعوب ، ولنا نغفل عن المساجلة التي حاول المسلمون بها محاجة الرسول وإحراجة أمام قريش . ويذكر لنا ابن هشام في السيرة النبوية (إن النضر بن الحارث كان من شياطين قريش ، ومن كان يؤذي رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وينصب له العداوة ، وكان . قد قدم الحيرة وتعلم بها أحاديث ملوك الفرس ، وأحاديث رستم واسفنديار ، فكان إذا جلس رسول الله صلى الله عليه وسلم مجلسا فذكر الله وحذر قومه ما أصاب من قبلهم من الأمم من نعمة الله ، غلفه في مجلسه إذا قام ، ثم قال : (إنا والله معشر قريش أحسن حديثنا منه ، فلهلم لي ، فانا أحدثكم أحسن من حديثي ، ثم يحدثهم عن ملوك فارس ورستم واسفنديار) (٣٩) فحركة التجميع بدأت قبل الإسلام ، واستمرت طوال مرحلة صدر الإسلام ، وإن كانت في بادئ الأمر قد اعتملت على الرواية الشفاهية كما في دار الندوة ، وكما رأينا في

(٣٧) السيرة النبوية لابن هشام الجزء الأول .

(٣٨) يقول المسعودي في مروج الذهب : (كان لماوية بن أبي سفيان ساجات من كل يوم يعقد فيها مجلسا ليظهر علماته الدائر فيها سير الملوك وأخبارها والحروب والملكاد

فيعرض ذلك عليه فخلعان مرتبوت) . .

(٣٩) الجزء الأول من سيرة ابن هشام .

(٤٠) لاستكمال هذه المرحلة راجع كتاب (في الرواية العربية - عصر التجميع)

بعامة ، وعن تاريخ النبي عليه السلام بخاصة ، ولكنها كتب غلب عليها طابع المعطاء الشمسي ، والاهتمام بشخصية البطل وتتبع الاحداث الدرامية والمهامة في حياته ، ولهذا فهي ليست كتب تاريخ بالمعنى المفهوم هذه الكلمة ، بقدر ما هي كتب غلب عليها الطابع القصصي ، وتعتبر تسجيلاً فريداً للأسمار التي عرفها العرب قبل الإسلام ويعد . وهذه الموجة من المؤلفات صاحبها موجة أخرى من الكتب المترجمة عن آداب الشعوب الأخرى ، ولكنها هي الأخرى سمرت بمراحلتين . مرحلة النقل من اللغة الأم إلى اللغة العربية ، ثم مرحلة تأليفها عربياً وإسلامياً من جديد ، تماماً كما حدث للكتب المجمعة التي تحدثنا عنها ، ويذكر النديم عن هذه الكتب في عداد كتب المسامرين والمخرفين ، تحت عنوان (أساء الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات) . . ويذكر في أولها في كتب الفرس ويقول : (أول من صنف الخرافات ، وجعل لها كتباً ، وأودعها الخزائن ، وجعل بعض ذلك على ألسنة الحيوان ، الفرس الأول) . . ويذكر أن أول هذه الكتب هو (هزار افسان) أو ألف خرافة . ويذكر لنا ابن اسحق النديم أن هذه الكتب التي ترجمت إلى العربية استهوت بعض الكتاب لاحتوائها ، ويحكى لنا طريقة (التأليف) في هذا العصر بحيث تتضح لنا سمات المنهج المتبع ، ويتضح لنا أن مرحلة الإبداع الكامل لم تحل بعد ، فيقول : (ابتداءً أبو عبدالله بن هبديس الجهشيارى صاحب كتاب الوزراء بتأليف كتاب اختار فيه ألف سمر من أسمار العرب والمعجم والروم وغيرهم ، كل جزء قائم بذاته ، لا يعلق بغيره ، وأحضر للمسافرين ، فأخذ عنهم أحسن ما يعرفون ويحسنون ، واختار من الكتب المصنفة في الأسمار والخرافات ما يجلو بنفسه ، وكان فاضلاً ، فاجتمع له من ذلك أربعمائة ليلة وثمانون ليلة ، كل سمر تام

وتأتي بعد مرحلة التجميع ، مرحلة التأليف ، ونحن نقصد بكلمة التأليف هنا ، الجمع والترجمة والملاءمة والصياغة ولا نقصد بها عملية الإبداع نفسها . فهذه العملية احتاجت وقتاً طويلاً حتى تبدأ ، واحتاجت أيضاً أن تكتمل المرحلة التأليف ملامحها ، كما اكتملت لمرحلة التجميع ملامحها . والواقع أننا لا نستطيع الفصل بين مرحلة التجميع ومرحلة التأليف فصلاً زمنياً محددًا ، وإن كان من المنطقي والمعتق أن نرى الثانية الأولى زمنياً ، ولكن الواقع أن التداخل بينهما ملحوظ ومساوئ في الأغلب الأهم ، والواقع أننا لا نعرف كتب أصحاب مرحلة التجميع إلا من جهد أصحاب مرحلة التأليف التي تقدم فيها مجموعة من الرواد تحت ضغط الحاجات الثقافية المتنامية في المجتمع العربي الجديد والفني المزدهر إلى أعمال مرحلة التجميع لتقدمها يتلاءم مع مفهوم العصر والروح الفكرية والثقافية السائدة فيه ، وقد قام (ابن هشام) بتتبع السيرة النبوية لابن اسحق تقديمًا جعل اسمه يغطي على اسم ابن اسحق لتعرف السيرة باسمه هو . . وابن هشام ترك لابن اسحق صلب رواية الكتاب ، ولكنه اعترض على الكثير من رواياته وأكملها أو صححها من رواية آخرين ، وناقش ابن اسحق في الكثير من الأخبار التي شك في صحة ترتيبها ، وفي صحة إيرادها أصلاً . فهو عمل أشبه بتحقيق النصوص تحقيقاً علمياً ، إلى جوار قيمة صياغته الإسلامية والفنية له . ونحن نلمح في هذه الصياغة الميل بالأحداث لتخدم الفكر الإسلامي وتسير في اتجاهه وتبشر به حتى لو كانت الأحداث تقع في عمق التاريخ العربي القديم . وقد (ابن هشام) لنا كذلك صياغته الجديدة أو تأليفه لكتاب وهب بن منبه (التيجان) . كما قدم لنا أيضاً بنفس المنهج كتاب عبيد بن شربة (أخبار ملوك اليمن) - وابن هشام بهذا قد غطى أهم الكتب التي عرفها عصر التجميع عن التاريخ العربي القديم

الكتب المنفصلة والمرتبطة من هذا الجهد الأول ، وهو جهد يقوم على المراجعة والاختيار ، ثم على التصنيف والتبويب ، ثم على إعادة الصياغة . . وفي كل مرحلة من هذه المراحل كانت المصنفة الإسلامية تلعب دورها سواء عن رغبة واضحة من المؤلفين ، أو عن إحساس غير واع بالمسؤولية الملقاة على عواتقهم ، أو عن حس بالغ الرفاهة بمقتضيات العصر ، ومثل كامل لفكره ومثله الإسلامية العليا . . إلا أننا سنلاحظ أن أحد المؤلفين في هذا العصر لم يدع شيئا جديدا من عنده ، ولم يقدم على خلق حبكة روائية تضم أحداث الحكايات والنوادر والأخبار التي يذكرها ، بحيث يدخل عمله في عملية الإبداع الخلاق . . كما سنلاحظ أن بعض كتب هذا العصر قد دون ذكر للمؤلف ، مما يشي بيده مرحلة تثبيت إبداع الشعبي بتوثيقه ، وما يشي بأن التدوين هنا كان عملية كتابته لأعمال تنقلت شفاهة ، ونسى قائلوها ، فأغفل بالتالي أسم مدونها الأخير ، وأصبحت لا تنتسب إلى أحد كما رأينا فيما ذكره النديم عن أخبار جحا وغيره من نوادر المتطيلين والمغفلين . وبعد هذا دخولنا في مرحلة الإبداع الشعبي الذي يتداخل عنده هذه النقطة مع المرحلتين السابقتين له تدخلا طبعيا من الناحية الفنية .

أما وقد أصبحت هذه المجموعة الضخمة من حكايات العرب وحكايات الشعوب التي سبقت في مضمار الحضارة فتاحة لا رواية وحسب ، وإنما تدوننا أيضا . وأصبح لا حذر ولا خوف منها إذ هي دخلت الحصيلة العربية وقد تلامتنا معها كل الملاممة ، فمن الطبيعي إذن أن يثرى الخيال العربي الإسلامي بهذا الفرض الغزير من القصص ، ومن الطبيعي إذن أن

يحتوى على خمسين ورقة ، وأقل وأكثر . ثم عاجلته المنيعة قبل استيفاء أسما في نفسه من تنميته ألف مصر . . فالسائلة تجمع لما يحفظه المسامرون ، والمسامرون هنا يمثلون مرحلة التجميع ، ثم هو تبويب وتصنيف واختيار وصياغة ، وهذا ما يمثله أبو عبدالله محمد بن عبدوس الجهشباري أحد أعلام عصر التأليف . ويتحدث ابن اسحق النديم عن كلفة ودمنة وعمل ابن المقفع فيه ، وهل (ألفه) عن الهند أم عن الفرس ، وكذلك يثور الاختلاف حول كتاب سندباد الحكيم . ثم يورد ابن اسحق النديم أسماء الكتب التي ألفها الفرس والهند والروم . ويقف وقفة طويلة عند (أسماء المشاق الذين عشقوا في الجاهلية والإسلام وألف في أخبارهم) . كما يدخل (الكتب المؤلفة في عجائب البحر وغيره)^(٤١) فهذه المرحلة - مرحلة التأليف - حاولت تغطية كل مصادر الأعمال القصصية القديمة ، سواء منها العربية وغير العربية ، وسواء منها ما اقتص بأخبار الملوك ، والأسم ، أو بأخبار العشاق والمحبين ، أو بأخبار الغامرين في البحار وما لاقوه من عجائب ومغامرات ، ويضيف ابن اسحق النديم إليها كلها في ص ٣٥ أخبار البطالين وأخبار قوم من المغفلين (ألف في نوادرهم الكتب) وهو لا يذكر أسم المؤلف ، وإنما يذكر أسماء الكتب ومنها نوادر جحا وغيره من مشاهير الشخصيات الشعبية العربية ، ونحن نضيف إلى هذا العصر عمل الأصمعي في أخبار عترة وعمل ابن الأثير في أخبار حمزة البهلوان ، ثم الواقدي في كتابه (فتوح الشام) وكتابه (فتوح العراق) . .

الجهد الأول كان جهد تجميع ما عند الحفظة والرواة والمسامرين والمترجمين ، والجهد الثاني هو جهد تأليف

(٤١) راجع رأيا مفصلا في كلفة ودمنة بين الترجمة والتأليف للكتاب في كتاب (حاتم الأديب الشعبي السعيد) ط دار الهلال .

(٤٢) انظر الفهرست لابن اسحق النديم ص ٤٢٢ وبمجموعها .

يرتبط البناء الفني للسيرة الشعبية العربية ارتباطاً عضوياً ، بمراحل تطور البطل الرئيسي للسيرة ، وهذا التطور نمطي يتكرر من سيرة شعبية إلى أخرى ، بحيث يمكننا اعتباره المحور الرئيسي في فنية كتابة السيرة الشعبية بصفة عامة . وتكرار هذا المنهج في السيرة الشعبية العربية كلها يحقق خصوصية فنية في البناء الفني لهذه الأعمال .

وتبدأ السيرة الشعبية عادة بمرحلة التكوين ، وهي مرحلة تشمل ما قبل ولادة البطل ، ثم ولادة البطل نفسه ، ثم قضية البطل الخاصة التي يعيشها في إطار مجتمعه الخاص ، وتنتهي بانتصاره في قصته الفردية ، وتظهره الكامل من الظروف التي كانت تحيط به ، وتحاول إعاقة تطوره إلى المرحلة التالية من مراحل بطولته داخل السيرة الشعبية .

وفي السيرة الشعبية التي بين أيدينا لا تبدأ هذه المرحلة إلا بعد التأسيس ، والتأسيسية هي مرحلة ما قبل ولادة البطل ، ممثلة إلى أبعد ما يمكن الابتعاد إليه من زمن يربط نسبه وقبيلته بالرسول في السيرة المتأخرة كالظاهر ببرس وعمل الزيت ، ويأتم نفسه إن أمكن كما في سيرة عترة وذات الهمة والهلالية ، وهذه التأسيسية تتبع النسب الكريم للبطل تنبأ وراثياً ، أي أننا لسنا أمام حالة سرد للأباء والجدود ، أو للبطون والعشائر والقبائل ، وإنما نحن أمام تتبع لمجموعة من الأحداث الهامة والمؤثرة التي لعب فيها هؤلاء الجدود والأباء أدواراً هامة في دنيا الحروب والفروسية ، أو في دنيا الأحداث الجسام التي لها ذكر مشهور في أيام العرب وتاريخهم . وهذه التأسيسية تثبت المواهب التي سيتحل بها البطل وتصورها إلى جلورها التي ظهرت في أفعال من سبقوه عن انحدر منهم نسبه . والتأسيسية تثبت شرف البطل بالنسب ، كما تثبت الأحداث بعد هذا شرفه بالفعل ، وفي سيرة

يرق على هذا النسق الفني المتداول ، ومن الطبيعي كذلك أن يتجه إلى لون خاص به من اللون الإبداع الروائي ، يقوم على هذه الخلفية العريضة من الموروث الشعبي والفصصي والتاريخي والإبداعي ، ويقوم أيضاً على تصور حقيقي لرسالة الأدب في عصر تعيش فيه الأمة كلها معارك دامية ، وصراعات مريرة ، مع قوى عظمى تحيط بها من كل جانب ، وتقارعها بالسلاح وبمعدات الحصار معها ، وبخلفية حضارية قديمة مليئة بالاعتماد والأبطال ، والإشادة بالإنسان وقدراته وحقوقه . ويقوم ثالثاً على تصور إسلامي واضح لشخصية البطل ودوره في مجال الرؤية الإسلامية . فالبطل هنا مؤمن يحارب الكفر ، وشير يحارب الشر ، وإنسان يحارب الشيطان . وقوى الخير كلها تتضافر معه ، وقوى الشر كلها تصاديه . ومع هذا فحتم أن ينتصر ، وحتم أن تهزم قوى الخير قوى الشر ، لأن الله المحبة والسلام والمغفرة يمد أبطاله بالأسباب التي تؤدي إلى انتصاره على الشر مهما عظمت ، وعلى جيوش الشرك مهما عظمت . ومعارك المسلمين كانت دائماً ضد اسم تحالفهم في الدين ، ومن هنا أرتبط الأعداء بمخالفة الدين ، وارتبط الأبطال بمعنى الانتصار للدين .

في مثل هذا المناخ الثقافي وفكريا وحضارياً بدأت مرحلة الإبداع الشعبي العربي ، تختط لنفسها منهجها الخاص في فنها المميز في السيرة الشعبية العربية . التي حلت عند الثقافة العربية محل الملاحم ، والتي أجهضت قيام التراجيديا ، لأنه لا صدام بين بطلها والقدر ، ولا نهاية فاجعة تنتظر البطل ، بل هو بطل منتصر لنفسه ولقضيته من ناحية ، ومنتصر بوحدة قومه من ناحية ثانية ، ومنتصر بانتصار هؤلاء القوم بقيادته على أعدائهم المخالفين في الجنس والدين معا .



وهذه الكتب ذاتها هي التي تتيح ثقافة واسعة لكتاب السير في المعتقدات والسلوكيات العربية القديمة فتظهر عبادة النجوم في سيرة سيف بن ذي يزن ، كما تظهر الكهانة والقيافة والعيافة والفأل والطيرة والقذاح في كل هذه السير في مرحلة التأصيل دون استثناء ، بل تظهر بعض الأسماء المشهورة التي أوردتها هذه الكتب لشعوبي العرب في الكهانة وتفسير الأحلام والسحر والكرم والشعر والحب والفروسية . كما تظهر قصور العرب القديمة ومعابدها وديانها المشهورة ومنازل القبائل وأسماء مجاري المياه الثابتة ، أو المتجددة ، وأسماء الجبال وتعليقات هذه التسميات الأسطورية . . كما تظهر بعض المعتقدات والتقاليد في الزواج والموت والولادة ، وتكوين الأحلاف ، وتقسيم الغنم والغزوات . . كل هذا إلى جوار أسماء النجوم ومنازلها والطقوس المتبعة معها في رحلة الليل ، وطقوس الاستسقاء ، والخروج إلى الصيد ، ومعاملة الأسرى ، وكيفية تقسيمهم ، وكذلك تقسيم الأسلاب . وقراءة الفأل والزجر والاتصال بالجن ، وأسماء الطيور الخرافية والغول والشق والعنقاء . بل إننا نلمح معرفة غزيرة بأنساب الخيل المشهورة ، وعاداتها وأسمائها ، وأسماء السلالة المصهورة الذين اشتغروا بسرقتها ووسائل احتياله على ذلك . هذه المجموعة المتضاربة من المعلومات الشعبية والتاريخية وصلت إلى كتاب السير في هذه الكتب المرحلتين السابقتين للإبداع . وتظهر في هذه المرحلة النبوءات برسالة النبي صلى الله عليه وسلم ، وبأمنيات الأبطال من الآباء والجدود بأن يكونوا في خدمة رسالته ، وأن يحضروا عصره ليسلموا على يديه ، بل يبادر بعضهم بالعمل المسبق الذي يظهر استعدادهم الطبيعي للإيمان به ، فكتب الملاحم القديمة تدلهم على قرب ظهوره ، وعمل علو نجمه ، وعثرة سيكون الوسيلة لتطهير الجزيرة من الفاسقين والظفنة ليمهد

عثرة لا يكتفى أصحاب السيرة بتأصيل نسب شداد إلى عثرة وتأصيل قبيلته حين ، وربطها بالأحداث الهامة في الجزيرة ، بل هم يحاولون تأصيل نسب أمه زبيبة أيضا ، حيث هي المعلن الذي سبب له العبودية واللون معا ، فيذهب بها إلى نسب النجاشي ملك الأحباش نفسه ، فإثبات شرف النسب ينحدر إلى السير الشعبية من مفهوم عربي عام للشرف ، ومن مفهوم شعبي متداول لأبناء الأصول . وهنا تبرز الثقافة العربية المتوارثة التي تظهر في العناية بكتب الأنساب ، وتلعب كتب عصر التجميع لعبها في إمداد كتاب السير براهات في تحقيق أنساب الأفراد والقبائل ، وفي ربط هذه الأنساب بالأحداث الهامة في حياة الجزيرة . كما تلعب هنا أيضا كتب عصر التجميع ودورها البارز في إمداد كتاب السيرة بأحداث أيام العرب وحروبهم ، وتواريخ وقائعهم ، سواء كانت بين بطون القبائل ، أم بين القبائل بعضها وبعض كما هو واضح في سيرتي عترة بن شداد ، وذات الهمة ، أو بين القحطانيين والعنانيين كما هو يتضح في سيرة الزير سالم وسيف بن ذي يزن أو بين العرب كمجموع يسكن الجزيرة العربية وبين الشعوب المتاخمة لهم ، كما يظهر في سيرة عترة في معاركه مع دولة المناذرة ودولة الغساسنة ، وبينهم وبين الفرس والروم من رواثها ، وفي نفس السيرة تنعكس أحداث المناوشات بين العرب الجنوبية وبين الحبشة في تأصيل أسريية أم عثرة ، ونفس الأمر يظهر في سيرة سيف بن ذي يزن ، حيث تنعكس العلاقات التاريخية الطويلة المتأزمة بين اليمن والحبشة على الخلفية التاريخية للسيرة . . وهذه المعرفة الموسومة للتاريخ القديم وللأنساب تتيح لأصحاب السير أن يدخلوا أبغاطهم التاريخية من آباء البطل في إطار المعارك التاريخية المعروفة بحيث يلعبون أدوارا بطولية هامة من الواضح أنها مؤلفة ومبتدعة من أساسها ، ومعملة على الأحداث التاريخية المستقاة من كتب عصر التجميع . .

من صلاح الكلبي الذي يبحث عن الطفل الوليد ليقتله خوفاً من أن يكبر فيطالب بنار أبيه منه . كلها ولادات محاطة بالخوف والمحاذير ، وهي محاطة أيضاً بقدر كبير من الاعتقاد في القدر ، ومحاولات الإفلات منه . ولادة البطل إذن في السيرة ليس مجرد حادثة عادية ، بل لابد أن يحاط بهالة درامية تعطي أثرها في إبراز أهمية المولود ، وأهمية دوره فيما يستقبل من أحداث .

ومنذ ولادة البطل تبدأ المرحلة التراجيدية في حياته ، وهي مرحلة فردية وذاتية تماماً هووما هي موم البطل نفسه ، وأيا كان الرمز في القضايا التي تعكسها إلا أنها قضايا شخصية تلمس البطل في ذاته . فتمتعه عبد أولاً وأُسود ثانياً ، ورغم ارتباط هذه القضايا الشخصية بقضايا عامة وخطيرة ، وهي انتشار العبودية وخطورها في تكامل المجتمع العربي ، والفرقة اللونية وخطورها على الوجود العام للمجتمع البشري كله ، إلا أن خلاص عنترة منها خلاص شخصي ، يبرزه كقضية فردية تلمس وجوده كإنسان في مواجهة هذه الظروف التي وضعتها فيها نشأته وتكوينه وولادته . ويصبح خلاص البطل معها انتصار فردي ، أحرز به إمكاناته الفردية ، وطاقاته الذاتية ، ومهاراته الخاصة . حقيقة نحن نعتبر الرمز هنا رمزاً إنسانياً عاماً ، ونعتبر انتصار البطل على هذه للمواقف رمزا لخمسة خلاص المجتمع والإنسانية من الاستعباد والفرقة العنصرية ، ولكن معركة البطل ليست ثورة يقودها لتحرير العبيد ، وليست عملاً جماعياً يشرك فيه غيره لتحقيق هدف إنسان شامل هو القضاء على الفرقة العنصرية . ومن هنا ولو أن السيرة تتبنى هذه القضية وتبرزها إلا أنها تضعها في مسارها الذاتي لبطلها ، وتحصرها في كفاها الشخصي والمحدد .

الأرض لظهور الرسالة المحمدية ، وسيف يكسوه أبو ذؤيب الكعبي بأنواع الكساء حتى يرضى الله عن ما قدمه من كساء ليبلغ مرحلة التطهر من الوثنية والإثم والشرك ، ويشيء وزيره المؤمن بمحمد ورسالته المدينة ، ويسمها يثرب على اسمه ، لتكون - كما دلت الكتب القديمة المهجر الآمن للرسول ورسالته (٤٣) - وهنا يبدو بوضوح آثار مرحلة التأليف التي أدخلت على عاتقها مهمة التأسيس الإسلامي لهذه الفن ، وربطه وربط بطله بالحق الإسلامي المباشر في مثل هذه النبوءات وغير المباشر ، في ربط الأبطال بالجدود والأباء برسالة الحق والعدالة منذ البداية ، وفي التمهيد للبطل بسلوكيات متوارثة إسلامية الطابع والفكر .

ثم تأتي ولادة البطل ، ولابد أن تسبقها أيضاً إرهابات تؤكد أهمية هذه الولادة وخصوصيتها ، فأم عنترة لحلم حلماً رهيماً لا يفسر إلا بأنها ستلد خلقاً له شذوذه وتفوقه ، وأم سيف تدس على أبيه وتضرب به وتقتله لئلا أن تحمل سيف ، وما أن تلده حتى تنخلص منه ، فترمي في البرية لتفترسه السباع ، وإذا ما نجأ فهي تمنعه بالمهالك ترميه فيها واحدة إثر أخرى . والظاهر ببرس يؤسر وهو طفل مريض ، ويأج للنخاس الذي ييأس منه ، ويرميه دون اكتراث ليموت وحيداً في الشام ، بينما يسافر هو ويضاحته من العبيد الآخرين إلى مصر . ولادة فاطمة ذات الهممة تمر بفواجع من محاولة الاختصاف والنجاة ، والموت ، ثم الاهتمام الدائم بحيط بها والمهانة الكاملة بعد موت أبيها ، وتحفيها مع أمها ، وحزرة تحدد الأحلام قدره فيسرح أبوه بإخفائه في قبيلة بعيدة في صحراء العرب ليترى بعيداً عنه ، وعن قدره ، وعلى الزين يولد بعد أن يموت أبوه ، وتحفيها أمه خوفاً

(٤٣) راجع الأجزاء الأولى من سير عنترة بن شداد وسيف بن ذي يزن .

على المعوقات التي وضعتها حياتهم أمامهم بجهودهم الفردية المثمرة ، وللمتصرة أبداً على الشر والظلم ، وأنصار الشر والظلم .^(٤٤)

وفي هذه المرحلة يمر البطل بالمرحلة الأسطورية في الإبداع الشعبي ، ثم يغتفر إلى المرحلة الدرامية في الإبداع الفني ، وكما ساعد الفكر الإسلامي في تطهير المرحلة الأولى من الشوائب الوثنية وإدخالها في حدود الرؤية الإسلامية ، كذلك ساعد الفكر الإسلامي في تطهير هذه المرحلة من وجود الصراع ضد القدر ، وهزيمة البطل الفاجعة والختمية أمام قوى القدر ، إذ تساند قوى الخير البطل في كفاحه الذاتي ، ليصل إلى انتصار واضح يحيل النهاية إلى بداية . فمن نهاية هذه المرحلة تبدأ المراحل الهامة التالية لحياته ، والتي ما كان لها أن تكون إلا بعد خلاص البطل من قضيته الشخصية ، ونحرمه من عوائق تحول بينه وبين القيام بدور البطولة الكاملة ، بل إن الانتصار على هذه المعوقات هو الذي يبرر رفعه إلى مصاف أبطال السيرة الشعبية ، وإذا كانت هذه المرحلة هي مرحلة الدراما التراجيدية في حياة البطل فإن المراحل التالية تمثل مراحل البطولة القائمة على المغامرات والتغوق في ميدان الحرب والحب والذكاء في حياة البطل ، وقد حددناها في كتاب (فن كتابة السيرة الشعبية) بالمراحل الفروسية - والأسطورية - والمحمية - في حياة البطل . وهي مراحل انطلاق البطل لتحقيق مكانه في مجتمعه ، وهي المرحلة المسماة بمرحلة الفروسية حيث يتغوق البطل على الأبطال المعروفين في محطه ، وحيث يرسي مبادئه الفروسية من نصرة المظلوم والانتقام من الظالم ، وحيث تتم قصة حبه وزواجه من محبته بعد أن يعلى من أمره وذكوره ، في

والبطل هنا في السيرة الشعبية ينتصر ، تدرجياً ، معلياً قدر الإصرار الإنسان ، والجلد الفردي المستمر في سبيل إزالة المعوقات وإزاحتها عن طريقه . وفي ذات المهمة تقع البطلة في قضية مكان المرأة من المجتمع الذي تسود فيه قيم الرجال ، ويحدد هذا مكاناً هامشياً للمرأة ، وللمسرة الثانية فإن القضية نبيلة ، وبمكرة في تاريخ الأدب الإنسان كله ، ولكنها تنطلق محصورة في نطاق كفاح فاطمة نفسها ، في اعتراف القبيلة نفسها بها ، إذ تقابل مجتمع الرجال بما يفهمه مجتمع الرجال ، فتتعلم الفروسية ، وتتزاي بزى الرجال لتظهر فرسان الرجال المشهورين ، وتحجز الاعتراف بفروسيته قبل الاعتراف بأنوثتها وحق هذه الأنوثة ، ثم هي تخوض معركة ضارية ضد الظلم الذي حاق بها إذ تضع طفلاً أسود من زوج أبيض وتحبوس بها الشبهات ، ولكنها أيضاً تخوض للمعركة وحدها ، وتربي ابنها ، وتثبت صحة بنوته لأبيه ، ثم تظهر أباه وتتقمص منه ، وتقود الرجال ، وتتصدر مجامعهم ومنتدياتهم ، وتسبقهم إلى صنع الفضل وإلى إحرار السبق والبطولة ، وتصبح قائدة لهم لا منازع لها ، ثم تتحول إلى النسك والفضيلة والعبادة الزاهدة ، فتثبت مرة أخرى فضل المرأة في ميدان العبادة والعلم .. ولكنها في كل هذا تخوض معركة فردية واضحة ، هي التي تحارب وحدها ، وهي التي تصمد وحدها ، وهي التي تتغوق وحدها . فالبطل يخوض معركته كفرد حتى يتغلب ويتصير وثائق النهاية أيضاً انتصاراً ومصالحة ، ولانقرب من حالة الفاجعة حتى يصل البطل إلى بر الانتصار ، وتتضح المسوة بين التراجيديا الإغريقية ، وميثلتها الروائية في هذه المرحلة من حياة بطل السيرة .. وهذه المرحلة يمر بها أبطال السيرة جميعاً ، يعيشون قضية فاجعة فردية ، ويتصرون

(٤٤) راجع في نهايات هذه المرحلة عند أبطال السير للكتاب (كتاب الحوادث على السير الشعبية) ط ١٩٨٠ بيروت .

الشعبية العربية هو الحضر عليه السلام ، وكذلك قوى الحكماء ، أو العارفين بالبحر الأبيض في مقابل السحر الأسود ، والحكماء والعلماء بخصائص الأشياء وتراكيب الطلاسم وأسرار المعادن ، ووسائل الخلاص من شرك الشر . وكذلك الجن المسلم المؤمن الذي يرى في معركة البطل مع الشر وسيلة لعقاب الجن الكافر الشرير ، وسببا لإعلان الجهاد الإسلامي ضد الكفرة من الجن من أتباع إبليس عدو كل المؤمنين بشرا كانوا أم من الجن .

ومع كل هذه الأدوات يأتي الذكاء والحيلة والقدرة على التفكير وتغيير البيئة وخداع الأعداء ، والتمسك من معرفة الأسرار المخفية والأطلاع على ما في النفوس من شركامن وراء الظاهر الخداع^(٤٥)، وهذه المرحلة يتحرك فيها البطل في مجال أوسع من مجال حركته في مرحلة الفروسية ، فهو يغامر مستعينا بعشيرته التي اتحدت معه في المرحلة السابقة لتوحيد باقي القبائل العربية في عترة ، أو باقي مكونات الدولة الإسلامية كما في الظاهر ببيرس ، أو باقي ولايات الدولة العباسية كما في على الزيتي ، أو باقي المرابطين على الثغور من المجاهدين المسلمين كما في ذات الهمة ، أو باقي الفرسان المشهورين في بلاد العرب وبلاد وادي النيل معا كما في سيف بن ذي يزن . . ويصبح البطل هنا مركز تجمع لقوى الخير ، القوى القومية والقوى العقائدية معا ، في مواجهة الفساد الإنساني والشر الشيطاني معا ، وقهره وتعييد الأرض وتطهيرها من شروره . . فالبطل يرتقى من التغلب على هومو الشخصية في مرحلة التكوين ، إلى التغلب على هومو العشائرية في مرحلة الفروسية ، إلى التغلب على هومو القومية في المرحلة الأسطورية ، فإذا ما وصلنا إلى

الفروسية والشرع في عترة ، وفي الفروسية والزهد في ذات الهمة ، وفي الفروسية والعدل في الظاهر ببيرس ، وفي الفروسية والحكمة في سيف بن ذي يزن ، وفي الفروسية والمهارة في على الزيتي على سبيل المثال . ونحن هنا أمام كم من التقاليد التي عرفها العرب باسم تقاليد الفتوة ، حيث لا اعتداء على امرأة أو ضعيف أو عجوز أو مريض أو طفل ، وحيث كلمة البطل شيء يفديه بحياته ، وحيث تتكامل أدوات البطل التي يحتاجها من فرس أو سيف أو قوس أو أدوات سحرية تعينه في المراحل التالية . في هذه المرحلة تتضح معاني النبالة والشهامة والفروسية ، وتتضح معاني العدل والحب والجمال ، وتتضح معاني الفداء والتضحية والشرف . وهذه المرحلة سلسلة من المغامرات في البيادين التي ذكرناها ولكن في إطار المغامرة الواقعية إلى حد كبير ، وفي إطار هومو المجتمع الضيق الذي يعيش فيه ، ويتم فيها تكون البطل ، وارتفاع شأنه ، وحصوله على الأعراف والمساعدين ، وإقرار الجميع له بالتفوق والتصدر ، ونيل مكان المقدمة في هذه البيئة التي تدور فيها مغامراته . ثم تأتي المرحلة المسماة بمرحلة الأسطورة ، وفيها تختبر قدرات البطل في تحدى قوى أصل من القوة البشرية العادية ، كقوى السحر والطلاسم والجن ، وقوة الكهنة والسحرة ، وقوى الغيول والحيوانات والطيور الأسطورية ، والمخلوقات الغريبة ذات القدرات الخارقة . . وفي هذه المرحلة يمثل البطل قوى الخير في مواجهة قوى الشر ، فكل هذه القوى الخارقة قوى شريرة من صنع الشيطان ، وتساند البطل في قهرها قوى خيرة تريد له أن يتصمر على الشيطان وقواه ، منها أولياء الله الصالحين ، وأولهم وأكثرهم ظهورا في هذه المرحلة من حياة أبطال السير

(٤٥) راجع السير الشعبية للكتاب طاهر الخاروف - وفي كتاب السيرة الشعبية طاهر أ. بيروت .

المساواة في معاركها . . ومن هنا يخرج البطل من فرديته المطلقة التي رأيناها في مرحلة التكوين إلى أن يكون بطلا جعيا بالمعنى الواقعي ، إذ يقود الرجال الممثلين لكل مكونات الأمة ، وبالمعنى الرمزي ، إذ يصبح هو العلم الذي تلتف حوله الشعوب الإسلامية في معاركها التاريخية .

وهذه المرحلة - أسمى المرحلة الملحمية - مرحلة حمزة للسيرة الشعبية العربية ، فبدونها تكون السيرة ناقصة لم تكتمل نضجها بعد ، إذ تفقد من غيرها الهدف القومى العقائدي ، وهو الهدف الأساسى في فن السيرة الشعبية نفسها . وسنجد في هذه المرحلة استعادة كاملة من مجموعة المعارف والعادات والتقاليد التي حملتها كتب عصر التأليف عن أعمال الشعوب الأخرى ، التي أصبحت بعد الإسلام جزء من مكتونات الشعب الإسلامى كله ، فالمعرفة بمبادئ هذه الشعوب وتقاليدها ، وموروثاتها الشعبية ، ومأثوراتها القولية والفنية واضح تماما في وصف الأماكن وتهديد سمات الأشخاص والأحداث أثناء تحرك البطل داخل أجزائه الوطن المختلفة . . والمهارة الروائية في تحويل البطل من مجرد حالة وموقف ، إلى شيء حي متحرك وسله بالمواقف والانفعالات الإنسانية التي تحمله إلى كتلة من الحيوية الإنسانية تجذب إليها المتلقى ، ويتردد معها ، وبالتالي يتوحد مع القضايا التي تمثلها في نجاح يحققه فن السيرة بنسبة عالية جدا ، حتى لقد غدت أسماء الأبطال أسماء أعلام متداولة في حياة الشعب العربى حتى الآن ، بل لقد تحولت أسماء بعض الأبطال كحمزة وأبو زيد ، إلى صفات تمثل مجموعة من المثل والسلوكيات . وفي النهاية تأتى مرحلة الامتداد - وفي هذه المرحلة يموت

المرحلة الملحمية أصبح البطل مؤهلا لأن يكون رمزا لتجمع الأمة الإسلامية في مواجهة أعدائها الخارجيين الطامعين في أرضها ، وأصبح يفتوح معركة أمته التاريخية حيث تمثل كل سيرة مرحلة من مراحل هذه المعركة ضد الأعداء المحيطين بالأمة الإسلامية ، ففي عنترة هي معركة ضد الفرس والروم فيها من الإسقاطات التاريخية ما يجعلها سجلا تاريخيا لمعارك الجزيرة ضد هاتين الدولتين قبل الإسلام ، وفيها ما يجعلها سجلا للمعارك الإسلامية في صدر الإسلام ضدهما معا . . وفي ذات أهمية هي معركة ضد الروم البيزنطيين بما يجعلها سجل للمرحلة التاريخية من المواجهة بين العرب والروم في العصر الأموى والعباسى معا ، وهي في سيف هي معركة ضد الأقباش بما يجعل معارك الجنوب العربى ضد الأقباش ، وما يحكى معارك مصر المملوكية في مواجهة الغزوات الحبشية في العصر الصليبي . . وفي الظاهر بيبرس هي معركة ضد الصليبيين تعكس الأصداء التاريخية لهذه الحروب المروية التي كانت الشام ومصر مسرحا لها . وهي في على الزبيق معركة ضد الولايات الفارسية المستقلة والتي أرادت إنباء الوحدة الإسلامية والاستيلاء على مركز الخلافة ، وهي في نفس الوقت سجل للمعارك ضد الفرنج من الطامعين في أرض المسلمين . وفي كل هذه السير التي سجلت تاريخنا تسجيلا روائيا رائعا ، تلمح أسما حقيقية لأبطال تاريخيين ، كما تلمح معارك حقيقة دارت تاريخيا بين العرب وأعدائهم ، كما تلمح تسجيلا فذا لمراة هذه المعارك وضراوتها . . إلا أنك في كل هذا تحس أن الذي يحارب عن العقيدة والوطن هو الشعب نفسه ، لا مجموعة من الملوك والأمراء ، إنها وظيفة المسلمين أن يدافعوا عن أرضهم وعقيدتهم ، ومن هنا كان الأبطال ينفون بالحياة ، وكان الأبطال الجانييون يمثلون المكونات المتعددة لهذه الأمة ، والتي اشتركت كلها وعلى قدم

صالحا . ونحن من هذه المرحلة هذا المعنى الإسلامي
يتعمق روائيا وفنيا بعمق شديد .

وبعد فالسير الشعبية العربية ظلت بعيدة عن مجال
البحث فترة طويلة ، وبدأ الاهتمام بها مؤخرا ولكنها
تحتاج إلى تكثيف في جهود الباحثين المتخصصين لزيادة
جلاء أسرارها التي لم تدل لنا بها كلها بعد .

البطل ميثا الإنسان العادي ، ولكن أبناءه وأتباعه
يواصلون رسالته ، ويمثلون رمزه واسمه ، ويحاربون
تحت شعاره لتحقيق نفس الأهداف والمثل ، وللدفاع
عن نفس القضايا القومية الإسلامية ، والفكرية
الإسلامية ، والفكرية الإسلامية . فالمثل على الإنسان
حق ، وهو يقبله برضاه ، ويعرف أن عمله سيبقى مادام



في عام ١٩٢٢ نشرت دار وايتهد موريس
بالاسكندرية أول طبعة لكتاب أ. م. فورستر E.M.
Forster بعنوان الاسكندرية دليل تاريخي وأثرى : Ale-
xandria: A History and A Guide . ومنذ ذلك الحين
الى أن صدرت الطبعة الثالثة عام ١٩٦١ وهذا الكتاب
من المؤلفات النادرة التي يصعب الحصول عليها حتى
لمجرد الاستعارة . ويرجع السبب في هذه الندرة الى أن
نسخ الطبعة الأولى المستعملة قد أبيدت جميعها تقريبا
في حريق شب في مخازن دار النشر بالاسكندرية .
والقصة التي يرويها مايكل هاج Michael Haag كاملة في
هوامش الطبعة الحالية التي صدرت في إنجلترا عام
١٩٨٦ تضيف معلومات جليدة عن الحريق لم تكن
معلومة من قبل . فبينما يقول فورستر أن النار قد
التهمت الكتب في المخازن ويكتفى بذلك ، يكشف
هاج عن واقعة مؤسفة أكثر من هذا بكثير . لقد شبت
النار في المخازن فعلا وطلن أن نسخ كتاب الاسكندرية
قد احترقت عن آخرها ، الا أنه اكتشف بعد أسابيع
قليلة أن الكتاب كان مخزننا في مكان آمن ولم يمس
بسوء ، ولكن الموقف مع شركة التأمين بعد أن دفعت
تعويضاً كبيراً للمؤلف قد تعقد ولم يجد الناشر مخرجاً إلا
في حرق الكتب عمداً وإعادة المؤلف بما تم .

الاسكندرية دليل تاريخي وأثرى *

تأليف : أ. م. فورستر
عرض وتحليل : نور مشريف

وكتاب الاسكندرية مؤلف خاص بمعنى آخر . فهو
فريد من نوعه من حيث أنه « دليل » دقيق التفاصيل
لكاتب أديب ، ولقد نشرت في القرنين التاسع عشر
والعشرين مؤلفات في أدب الرحلات تصف ماضى
وحاضر بلاد ذات حضارات عريقة مثل إيطاليا واليونان
ومصر . وتعتمد هذه الكتابات في كثير من الأحيان على
انطباعات الكاتب الذاتية ، وخاصة إذا كان أدبياً مبدعاً
كما هو واضح في أدب الرحلات للروائي الانجليزي

المعروف د . هـ . لورانس D.H. Lawrence . وفي مثل هذه الحالات لا يستكشف القارئ المكان الذى يتناوله الكاتب بقدر ما يستكشف فكر الأديب نفسه ورؤيته وأحاسيسه ، فللكان ليس واقعا موضوعيا وإنما هو إلى حد بعيد مدينة أو بلدة في ذهنه وغيلته .

وينطبق هذا على صورة لورانس داريل Lawrence Durrell للاسكندرية في روايته المشهورة *The Alexandria Quartet* حيث تبدل المدينة من خلال رؤيته الشعرية إلى درجة أن القارئ الاسكندري لا يكاد يتعرف عليها . بل إن داريل نفسه عندما عاد إلى المدينة بعد سنين طويلة من كتابة الرواية افتقد فيها الكثير مما سبق أن وجده فيها دون أن يتنبه إلى أن اسكندرية الروائية هي إلى حد كبير من وحي خياله .

أما كتاب فورستر فيصنف بالموضوعية ، فهو « دليل » يتميز بمعلوماته الدقيقة التى صيغت في قالب أدبي جذاب . وأول ما يجب أن يقال في هذا الكتاب هو أن مؤلفه أديب روائى وقصصى وكاتب مقالات أدبية وصاحب مؤلف في النقد الروائى . وقد بنيت شهرته على خمس روايات نشرت في الفترة ما بين عامي ١٩٠٥ و ١٩٢٤ هي : حيث تخاف الملائكة أن تضع أقدامها (١٩٠٥) *Where Angels Fear to Tread* وأطول رحلة (١٩٠٧) *The Longest Journey* ، حجرة مظلة على منظر جميل (١٩٠٨) *A Room with a View* ، وهاريز إنس (١٩١٠) *Howards End* ، ورحلة إلى الهند (١٩٢٤) *A Passage to India* . وبالرغم من أن فورستر قد عاش حتى سن التسعين (١٨٧٩ - ١٩٧٠) إلا أن حياته الإبداعية كأديب روائى انتهت بظهور روايته رحلة إلى الهند . وقد تسامل كثير من معجبيه ونقادها عن سبب انقطاعه عن كتابة الروايات في ذلك

الوقت المبكر خاصة وأنه قد اكتسب من رواياته الخمس شهرة قلما يتمتع بها روائى مثل مثله . وكان فورستر يجيب على هذه التساؤلات بأن الحياة التى عرفها والتى ألهمته في رواياته كانت تنتمى إلى العصر « الأدوارى » ، وهى فترة من تاريخ الجائرا الاجتماعى انتهت باتساع الحرب العالمية الأولى . وعند زوال هذا المجتمع الذى يتميز بنوع من الرقابة والصرامة في اتباع قيم الطبقة المتوسطة المتمتعة التى نشأ فيها فورستر والتى صورها بقلمه الساخر ، أحس أن العالم الذى فهم دقائقه وشخصياته وعلاقاتها الضخمية لم يعد له وجود ، مما اضطره إلى العزوف عن كتابة الروايات ، باستثناء رواية واحدة هي تحفة الأدبية وواحدة من روائع الرواية الانجليزية ، وهى رحلة إلى الهند . وكان قد بدأ في كتابتها قبل الحرب ثم وضعها جانباً إلى ما بعد انتهائها عندما استطاع أن يعاود الكتابة الإبداعية وأن ينهى هذه الرواية التى تتناول العلاقات الإنسانية من خلال الصداقة الخيمية بين رجل انجليزى وطبيب هندي مسلم في إطار الصراعات السياسية والدينية والعنصرية بين الشرق والغرب .

وفي الفترة ما بين البدء في كتابة رحلة إلى الهند والانهاء منها زار فورستر مصر . ولعل التجربة التى مر بها عند زيارته لها أثناء الحرب العالمية الأولى وما لسه من مشاكل في بلد غملي ، ثم العلاقة التى توصلت بينه وبين شاب مصرى سكندري ، قد فتحت ذهنه لأبعاد جديدة شغلته عن المجتمع الانجليزى المطبق التزمته ، وأكدت له ما سبق أن تعرض له في رواياته من ضرورة التحرر من القيود التى تحد من النمو العاطفى والذهنى للإنسان . فعندما عاد إلى روايته رحلة إلى الهند ليستكملها صور العلاقات الإنسانية في إطار أكثر شمولاً عبر السياسة والدين والعنصرية والطبقة .

وفي خطاب آخر الى صليقة يعبر فيه عن ضيقه
بالاسكندرية لافتقارها الى روح الشرق :

لقد مللت الاسكندرية الى حد يفوق
الوصف . مللت ترابها وشوارعها : إن
المسافة بيننا وبين الشرق هنا لا تقل عن
المسافة بين لندن والشرق . إن كل شيء هنا
عادي ومبتذل .^(٢)

ومع ذلك فلم يلبث أن وجد فورستر في الاسكندرية
مصدر إلهام لكتابة الاسكندرية دليل تاريخي وأثري
الذي وصفه بأنه تحية تقدير وإجلال للاسكندرية ، وهي
ليست التحية الوحيدة فهناك مؤلف آخر كتبه بعنوان
فاروس وغيرها *Pharos and Pharillon* ، وهي مجموعة
مقالات عن المدينة والأماكن المحيطة بها .

إن الاسكندرية التي أحبها فورستر ليست اسكندرية
الحاضر التي بعثت فيه الملل ، وإن كان قد اكتشف بمرور
الوقت سحرا وجمالا في بحرهما ومتنزهاتها والمناطق
المجاورة لها ، ولكن المدينة التي أيقظت خياله هي
الاسكندرية البطلمية . لقد خاب أمل فورستر في المدينة
عند أول وصوله إليها لأنه لم يجد فيها روح الشرق ،
ولكن يبدو من كتابه أن سببا من أسباب سحرها في نظره
يعود في الواقع الى عدم انتمائها الى الشرق وإلى مصر ،
فموقعها الجغرافي على ساحل البحر الأبيض المتوسط
جعل وجهتها حتى وقت قريب الى أوروبا . ويقول
فورستر في مقدمته للكتاب أن الذي دفعه الى الكتابة عن
الاسكندرية هو « إحساسه بسحر المدينة وعراقتها
وتكوينها المركب » . وشجعه على الكتابة عدد من

وقد حل معه بعض هذه الاهتمامات عندما رجع الى
انجلترا في يناير عام ١٩١٩ . وبدأ يكتب في الصحافة
الأدبية فأصبح لفترة وجيزة في عام ١٩٢٠ عسيرا أدبيا
لصحيفة « ديل هيرالد » اعتقادا منه بأن قدراته
الإبداعية قد نضجت بعد أن كتب « هوارديز إند » ونشر في
الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٢١ ما يقرب من مائة مقال ونقد
لكتب . وكانت مصر حتى ذلك الوقت مازالت تشغل
باله فتناول في مقالاته مسائل تمس مصر حتى اعتبره
البعض حجة في شئونها .

...

ولم يظهر اهتمام فورستر بمصر إلا بعد أن أقام فيها
مدة من الزمن . فعند وصوله إليها لأول مرة في أواخر
عام ١٩١٥ بعد انضمامه الى إحدى مكاتب الصليب
الأحمر بالاسكندرية التي كانت مهمتها البحث عن
المحاربين والمفقودين باستجواب الجرحى من زملائهم في
المستشفيات ، كتب الى صديقه الهندي مسعود :

إنني لا أحب مصر كثيرا أو بالأحرى فإنني
لا أجدها هنا ، لأن الاسكندرية مدينة مختلطة
متعددة الجنسيات . ويبدو لي أن ما رأيته هنا
أذن بكثير مما رأيته في الهند إنها لحظة الغروب
فقط التي تتفوق فيها مصر على الهند . . . أما
بقية ساعات اليوم فهي مسطحة لا
رومانسية ، تفترق الى سحر الغموض . . .
إن الأرض من طين والأهالي من طين
متحرك . . . ويقدر ما أشعر تلقائيا بأنني
وسط أهل مع الهندو فإنني أشعر بنفس
التلقائية بالغربة مع المصريين^(١) .

(١) الاسكندرية ٩ ديسمبر ١٩١٥

(٢) الاسكندرية ٨ سبتمبر ١٩١٧

تغير ، فأصبحت مدينة مباحية في الماضي لا تزال تعيش فيها كليبواترا ويتجول فيها ساركوس أنطونيوس . ويرجع ذلك الى الاهتمام الذى أولاه فورستر للبعد التاريخى في الجزء الأول حيث تناول تاريخ الاسكندرية على مدى الفين ومائتين وخمسين عاما .

وقبل أن يبدأ فورستر بتاريخ الاسكندرية يعطى للقارئ قائمة بالمراجع التى لجأ إليها الكاتب في جمع مادته . ويبدو أنه في ذلك الوقت لم تتح له فرصة الوصول الى عدد كبير من الكتب وخاصة تلك التى تتناول الفترة العرية التى يقول عنها إنه يكتنفها الغموض الى درجة انه لا أحد يستطيع أن يكتب تاريخها في إسهاب . وفي الجزء الخاص بقائمة « الدليل » يشير فورستر الى كتاب برتشيا الاسكندرية المجاورة لمصر E. Breccia, Alexandria and Aegyptium الذى يصف بدقة آثار الاسكندرية بما في ذلك تلك المحفوظة في المتحف اليونانى الرومانى وآثار المساكن المحيطة بالاسكندرية . وقد عبر فورستر عن مدى اعتماده في كتابه على دليل برتشيا القيم ، ولا يدهى لنفسه أنه قام ببحث ميتكر ، إلا أنه أنجز عملا دقيقا وأميناً بأن جمع في مؤلف واحد مادة كانت متناثرة عن الاسكندرية . فالكتاب مرجع ذو قيمة للسائح الذى يزور الاسكندرية بالإضافة الى كونه كتابا - وخاصة الجزء التاريخى منه - يمكن للقارئ أن يستمتع به وهو جالس الى مكتبه .

ويقدم فورستر لهذا الجزء بفقرة عن جغرافية مصر قبل التاريخ مستخدما أسلوب القصص والحوايد الجذاب فيقول :

منذ قديم الزمان قبل أن تعرف مصر الحضارة ، قبل أن تتكون دلتا النيل ، كانت البلاد كلها حتى القاهرة جنوبا غارقة تحت مياه

الأصدقاء متعددي الجنسيات الذين تعرف عليهم في الاسكندرية حيث اندمج في حياة الطبقة اليسورة المفتحة على أوروبا . ومثل فورستر في ذلك مثل جميع زائري الاسكندرية من الكتاب الذين يميلون بشكل ملحوظ الى الواجهة الأجنبية للمدينة العريقة .

إن المدينة التى استحوذت على خيال فورستر هى الاسكندرية كما عرفها التاريخ في أوج عظمتها وازدهار حضارتها . فكانت ترى من الماضي تتمثل أمامه في غدواته وروحاته سواء كان « سائرا على قدميه أو راكبا الترام أو سابحا في البحر » . فهو يرى في غيخته قلعة قاتبى بأربعة أضلاع ارتفاعها الحاضر متصورا أمامه « فاروس » منارة الاسكندرية القديمة التى بنيت على نفس البقعة من الأرض ، وكثيرا ما كان يبنى في خياله قبر الاسكندر عند ملتقى الطريقين الرئيسيين في المدينة . فليس غريبا إذن أن يعطى تاريخ الاسكندرية باهتمام ملحوظ في الكتاب الذى يصفه فورستر بأنه « دليل من النوع الرافى الذى يحوى جزءا كبيرا من التاريخ . إنه مثل غنى ، ويصعب أن يكون واضحا ووقورا وأن تنبث منه روح المسيرة التاريخية » .

وقد قسم فورستر الكتاب الى جزأين : الجزء الأول هو « التاريخ » والجزء الثانى هو « الدليل الأثرى » . فالكتاب يتناول الزمان والمكان ، بل إن سحر الحاضر يبدو من خلال الرؤية التاريخية . فالاسكندرية كما يصفها فورستر وكما يسميها داريل « عاصمة الذكريات » . إنها « للمدينة غير المدفونة » لأنه لا سبيل الى نسيان الماضى ونحن فيها . ويهدف فورستر الى إحياء الأصداء التاريخية للمدينة التى لا يزال يسمعها أبنا سار الى درجة أن القارئ عند انتهائه من قراءة الكتاب يشعر بأن موقفه هو من المدينة وإحساسه بها قد

أصبحت المسيحية نفسها قوة طاغية مضطهدة حتى عام ٦٤١ ميلادية حين وقعت المدينة في أيدي العرب . وقبل أن ينتقل فورستر الى « العصر العربي » وهو أقصر قسم في الكتاب ، والذي يقول عنه إنه عديم الأهمية بالنسبة لتاريخ الاسكندرية بالرغم من أنه دام ألف سنة من أيام عمرو بن العاص الى نابليون ، يقدم قسماً آخر تحت عنوان « المدينة الروحية » حين تظهر في ثوبها الحالي كما شيدت تحت حكم محمد علي .

ومن الواضح من طول الجزء الذي يتناول فيه فورستر الفترة « اليونانية المصرية » أنها الفترة التي تهتم الكتاب ، أولاً لأنها عصر ازدهار الإسكندرية الحضارى وثانياً لأن المدينة البطلمية ، إذا ما قورنت بالمدينة المسيحية أو الحرية الإسلامية ، كانت أقرب الى فهم فورستر الغربى وسيوله الفطرية الواضحة في رواياته . ومن أهم ما يتميز به هذا الجزء التاريخي في الكتاب ، وبالذات فيما يتعلق بالعصر « اليوناني المصري » ، ندرة فورستر على تلخيص فترة تاريخية أو واقعة معينة أو شخصية ما باختصار شديد ، فينقلها الى القارئ من خلال صورة حية تبقى لاصقة في ذهنه . فهو يجمع بين النظرة التاريخية الشاملة والتفسير السياسي العام ، وبين الدقة في المعلومات والحقائق التي يختارها بحسب تاريخي ومهارة إبداعية . فيرى أن القرار الذي اتخذ الإسكندر بشأن بناء مدينة يونانية رائعة عند موقع « راقدة » لم يكن مبعثه فكرة مثالية مجردة وإنما هو مزيج من المثالية والفعلية معاً :

لقد كان في حاجة الى عاصمة لمملكته المصرية الجديدة . ولتكون على اتصال بمقدونيا يجب أن تقع على الساحل . هذا هو المكان الذي يبحث عنه - ميناء هائل - جو مثالي - مياه عذبة - محاجر جيرية - ومسلخ

البحر . . . وممرت القرون وانبعث النيل من شفة في الأرض شمال القاهرة حاملاً معه طمس الوجه القبل وملقياً به حلاًماً هذا التيار .

وبهذا تكون ذلك المسطح الضيق من « الحجر الجيري الذي تحيط به موانئ من ناحية وأرض طينية من الناحية الأخرى » الذي أصبح فيما بعد الاسكندرية . وهذا ، كما يقول فورستر ، « موقع فريد من نوعه في مصر » مضيفاً بأنه لا عجب في ذلك ف « أهل الاسكندرية لم يكونوا أبداً مصريين بكل معنى الكلمة » . وينتقل بهذا التعليق الى الروابط اليونانية القديمة التي نقرأ عنها في الأوديسييه حيث يصف هوميرو جزيرة في البحر المتلاطم ناحية مصر يسمونها « فاروس » بها ميناء صالحة لرسو السفن التي تختزن منها المياه قبل أن تبصر . ويمكن الشاعر كيف رست سفينة مينلاوس Menelaus بالقرب من الجزيرة عند عودته من طروادة لما سكنت الرياح ، وكيف أوقع مينلاوس بروتيوس Proteus ملك الجزيرة المقدس في الشرك ، ولم يطلق سراحه إلا بعد أن أرسل رياحا تحمل سفينته عبر البحر ، ولسهذه الأسطورة التي أشارت إليها إحدى البرديات المصرية القديمة أيضاً مغزى هام لفورستر . فقصه البحار اليوناني الذي كان أول من وقعت عيناه على جزيرة فاروس ترمز الى صفة الاسكندرية غير المصرية التي ترتبط بها منذ قديم الأزل .

ويتناول فورستر في القسم الأول من تاريخه الاسكندرية الذي يسميه « العصر اليوناني المصري » الاسكندر الأكبر وأسرته البطالمة وكليوباترا بالذات ، وينتهي بعرض وتقييم سريع للأدب والإنجاز العلمي البطلمي . أما القسم الثاني وهو « العصر المسيحي » فيبدأ بحكم روما مفتحي أثر المسيحية من الأيام الأولى عندما عانت الاسكندرية من الاضطهاد الروماني الى أن

سهل الى النيل . هنا سوف ينشر احسن ما في
الهليلية . وسيشيد عاصمة لليونان الكبرى
التي ستكون من ممالك وليس مدنا
وستشمل العالم بأسره .

ويتخيل فورستر في هذا الوصف الحماس الذي
استحوذ على الإسكندر عند رؤيته للموقع ، وعلى أثره
أعطى الأمر ببناء المدينة . ويستمر في سرد ما حدث
للإسكندر بعد ذلك والتغييرات التي طرأت على سياسته
حين ضعفت ميوله اليونانية وأصبح بعد زيارته لسيوة
وفارس شرقيا بل ودوليا في اتجاهاته ينشد التوفيق بين
أرجاء العالم وليس التبشير بالهللونية ، فترك وراءه
الإسكندرية وهو يعتبر ، كما يعتقد فورستر ، أنها تمثل
« فترة عدم نضوج في حياته » . وفي نهاية درامية
ويأسلوب رواي إيداهي يصف الكاتب عودة الاسكندر
الأخيرة الى مدينته فيقول :

ولكن كان مكتوبا له أن يموت إليها بعد
وفاته ، وعندما حلوا جثته الى ممفيس رفض
الكلدان الأكبر أن يدفنه هناك قائلا ادفنه في
راقودة فحملوه الى النيل مرة أخرى وقد
غطيت جثته باللهب ووضع داخل تابوت من
الزجاج . ودفن في وسط الإسكندرية عند
الملتقى الكبير للطرق حيث أصبح بطل المدينة
ولها الحارس .

وهكذا يلخص فورستر في كلمات قليلة تاريخ
إسكندر وسياسته وأحلامه المرتبطة بالإسكندرية الى أن
دفن فيها . وكل هذا في أسلوب جذاب لكاتب مبدع من
خبرة كتاب القرن العشرين .

وكثيرا ما يضيف الى هذا الأسلوب المختصر شيئا من
السخرية كما يفعل عندما يصف الأيام الأخيرة من حكم

بطليموس الثاني المعروف باسم فيلاد يلفوس (أى
صديق أخته) وهو الذي أتم بناء الإسكندرية . فيقول
فورستر عن هذا الملك ، الذي حكم عليها ظلمًا بأنه لم
يترك وراءه أثرا يستحق الذكر سوى ذكرى زواجه من
أخته « لقد أمضى السنين الأخيرة من حكمه مناصفة بين
عشيقاته وداة النقرس » .

وينهى فورستر هذا الجزء التاريخي الخاص بملوك
البطلمية الثلاثة الأوائل : سوتير وفيلاد يلفوس
ويورجيتيس الذين وصلت الإسكندرية في أيام حكمهم الى
أوج عظمتها ينتيه بوصف أهم معالم المدينة البطلمية في
المائة سنة الأولى من تاريخها . وأول هذه المعالم للمائة
« أعظم إنجاز عمل للمعل السكندري ونتاج واضح
للدراستات الرياضية التي كانت تجري في « الموسايون »
Mouseion أو دار الحكمة . ويكفي هنا بإشارة عابرة
لمنارة الإسكندرية محفظا بتفاصيل أكثر للجزء الثاني
الخاص بالدليل الأثري . ثم هناك الحى الذى شيدت.
فيه أبنية القصر الملكي وملحقاته في منطقة السلسلة ،
ودار الحكمة التي كانت المركز العلمي والثقافي الذي ترك
أثرا لا يمحي على الفكر الإنسان ، والإنجاز العظيم
لأسرة البطلمية . وكانت تشبه الى حد كبير الجامعة
الحديثة إلا أن مهمة علمائها وباحثيها وأدبائها لم تكن
التدريس بقدر ما كانت متابعة دراساتهم في سبيل دهم
عظمة ملوك البطلمية ومجدهم . وأشهر جزء من دار
الحكمة هو المكتبة التي كانت أحيانا تسمى المكتبة الأم
لتمييزها عن مجموعة أخرى تكونت فيها بعد من الكتب
أكبر وأحدث .

ويل ذلك معبد سربايس والمقابر الملكية والمسرح
وحلبة السباق . كانت الإسكندرية في المائة سنة الأولى
من إنشائها نتيجة لحظة واحدة شاملة ابتكرها

الملكات الأخريات اللاتي وصفهن بالقسوة ، غير أنها تختلف عنهن في أنها استخدمت حيلها النسائية وجاذبيتها كأداة لتصل إلى أهدافها . ويكشف عن شخصيتها وسياستها بعينه الثاقبة عندما يقول : « إن كانت كليوباترة جياشة العاطفة ألا أنها لم تكن عبدا لها كان هما أمانا وأمان مصر ، وكان الرومان الخشون العاشقون الذين يهددون ذلك الأمان هم فريستها الطبيعية » . إن سر نجاح فورستر في تصوير كليوباترة يرجع إلى أنه عقد الصلة بينها وبين الإسكندرية حتى أصبحت صورة الملكة مصر الأسطورية جزءا لا يتجزأ من المدينة نفسها . لقد كانت ، كما يقول ، آخر واحدة من سلالة عريقة منمذلة ، كانت « زهرة رعنتها الإسكندرية خلال ثلاثمائة سنة إلى أن أبتعت واكتمل فؤوها . زهرة لن تذبل نضرتها أبد الدهر » .

وفي نهاية هذا القسم عن ملوك البطلمة يؤكد فورستر الجلو الروماني الذي يهيضه بالإسكندرية اليونانية المصرية التي بدأ تاريخها بالإسكندر البطل الأسطوري وانتهى بملكة لا تغل أسطورية عنه . ويقارن بينها مينا الفروق الكبيرة بين الرجل الذي « أنشأ الإسكندرية والمرأة التي أنهتها » ، غير أن صفة واحدة تجمع بينهما وهي صفة « العظيمة الأسطورية » .

ويانتقل فورستر إلى الحضارة والثقافة البطلمية تظهر إلى جانب كفاءة الأدب المبدع كفاءة الأدب الناقد الذي يجسد تقييم الإنتاج الأدبي والثقافي حضارة من أهم حضارات البحر الأبيض المتوسط القديمة . ويستعرض هنا الحضارة التي قامت على أكتاف القصر ودار الحكمة اللذين كانا على صلة قوية ببعضهما واللذين امتدا من أبعد نقطة في منطقة السلسلة حتى المنحطة التي بنيت عليها عظمة السكة الحديد الحالية . ففي هذا المكان وسط الحدائق وصرفوف الأعمدة انبثقت حضارة

دينوقراطيس وعمل على تنفيذها ملوك البطلمة الثلاثة الأوائل . وكانت ، كما يقول فورستر ، مدينة جليلة لا أثر للماضى فيها . « لقد أضيف إليها العنصر الروماني بمرور الوقت ، ولكنها عند إنشائها كانت جليلة تماما ، يشع الضوء الناصع من معالمها التي يكسوها المرمر الأبيض » .

ويتناول فورستر بقية تاريخ البطلمة إلى حكم كليوباترة ، ويبين كيف تدهور حكمهم وأخذ الضعف يسيطر عليهم . ويجمع هؤلاء الملوك جميعا في صورة واحدة تجسد الانحلال الذي لحق بهم فيقول عنهم : « عاش الملك البطلمي داخل جدران قصره وهو أقرب ما يكون إلى نعمة المزاج الفنى إلا أنه لا يتميز بحب عميق للفن ، لم يكن قاسيا بطبعه ولكنه كان يتزلق إلى القسوة بسهولة ، إنه خجول إلى حد كبير ويميل إلى السمنة كلما تقدم به السن » . وبعد هذه اللزمات السريعة التي تؤكد ضعف الملوك يرسم عكس هذه الصورة للنساء ، ويعمم قائلا :

فبينما يزداد الرجال طراوة تزداد النساء خشونة وقسوة . وتتخلل الأسرة الحاكمة ملكات قاسيات ، فهناك أرسينوى أخت وزوجة فيلاد يلفوس وأرسينوى الثالثة التي واجهت الجيش السوري وكليوباترة الثالثة التي قتلت أبها ، ثم كليوباترة المشهورة أعظم الملكات وآخر البطلمة .

وفي تناوله لكليوباترة يكرس لها أكبر عدد من الصفحات وهو متأثر ككاتب بما قرأه عنها في الأدب والتاريخ معا . ويصورها كملكة عظيمة وسياسية عنكة وامرأة مجربة تستخدم أنوثتها لتبقى على حكمها / وملكها . وقد وجد فيها نفس الصفات التي وجدناها في

وبالرغم من أن فورستر الأديب والناقد يميل بطبيعته الحال إلى الكتابة عن الأدب فإنه لا يطيل في هذه الصفحات . وهو يعطى هذه الناحية من نتاج الاسكندرية الثقافي حقها ثم يتجه إلى إنجازاتها العلمية التي إشتهرت بها والتي فضلها ملوك البطالة على الأدب ، وكان تمويلهم للعلوم من أعظم أعمال هذه الأسرة التي ضمنت للاسكندرية مكانة في الحضارات العالمية لا يحويها الزمن . ويعزو فورستر هذه المكانة الفريدة إلى الدور الكبير الذي لعبته دار الحكمة في ازدهار العلم وإسهامه في تقدم الإنسان . فيصف هذه الفترة من تاريخ الاسكندرية (القرن الثالث قبل الميلاد) بأنها أعظم فترة صرفتها الحضارة . ففيها استكشف علماء الاسكندرية طبيعة الكون ، وتوصلوا إلى فهم الكثير من القرى الطبيعية التي يمكن إستخدامها لصالح الإنسان ، وتقدمت المعرفة في مجال الجغرافيا والفلك والطب . كل هذا ، كما يقول فورستر بإعجاب شليد ، حدث في تلك الرقعة الصغيرة من أرض الاسكندرية التي تقع في المسافة ما بين طريق الحرية (كما نعرفه اليوم) وساحل البحر ، ولو كان هناك « عرفان بالجميل أو إحساس بما يليق بمقام هؤلاء العلماء لشيدنا لهم نصبا تذكاريا في نفس هذا المكان ليزكرونا بما قدموه للإنسانية » . ومن بين هؤلاء الذين عملوا على هذه البقعة من الأرض في دار الحكمة اقليدس Euclid الرياضي مؤلف كتاب العناصر الذي عالج فيه النظريات الهندسية ، والذي ظل أساسا لدراسة هذا العلم في أنحاء العالم حتى وقت قريب جدا بعد أن نقل إلى اللاتينية ثم العربية ومنها إلى اللغات الأوروبية ، وطبع لأول مرة في القرن الخامس عشر . ويقول فورستر إن اقليدس ليس مجرد عالم عظيم وإنما هو منهل غني للمعرفة ، ومع ذلك (وهنا يضيف فورستر لمسة شخصية) فيحكى عنه إنه كان رجلا خجولا لا يلتفت

الاسكندرية التي ساهم في قيامها كل من القصر بمأندته المادية ودار الحكمة بخيالها ومعرفتها . غير أن الصلة الوطيدة بين هذين الطرفين لم تكن دائيا في مصلحة الحضارة وخاصة فيما يتعلق بالأدب والفلسفة . فكان الأدياء والعلماء يمشون غضب الملوك ولذلك صيغت أوجه الحضارة منذ أول وهلة بالتعالي والتذلل مما . ومن الواضح أن تفسير فورستر للشكل الذي اتخذ أدب الاسكندرية ولمستواه الفني هو تفسير الأديب الذي يعلم مدى أهمية الظروف المحيطة بالكتاب المبدع وحاجته إلى الاستقلال المادي . فيقول إن « الأدب السكندري ترعرع خلف الجدران (يعني جدران القصر) ولم ير أبدا بتجربة الوحدة أو المخاطر المثيرة والأعجاب التي تحق بالاعتماد . ومع ذلك فقد ازدهر نوع من الأدب الرشيق الذي يتميز بالسطح المزخرف والأحاسيس الرقيقة التي يتغنى بها الشاعر من خلال صور « القلوب والسهم والتلهات والعيون والصدور » . وهو شعر يزدهر بالإشارات الأسطورية وصورة الصبي الشقي اللامبالي ، كما تزدهر بها آلاف التماثيل الصغيرة التي وجدت مدفونة في أرض الاسكندرية . فشعر كاليماخوس Callimachus وأبولونيوس Appoloniوس ذو صفات مميزة تنتمي إلى الاسكندرية دون غيرها حيث ظهر لأول مرة . ولقد أرست المدينة تقليدا انتشر بعد ذلك في أماكن أخرى إلى أن أصبح هذا النوع من الشعر صنعة لا ابتكار فيه . ويعد تقييم للشاعرين ثيوكريتوس Theocritus الذي ولد في صقلية وعاش فيها إلى أن انضم إلى دار الحكمة في مرحلة متأخرة من حياته . ويعتبر فورستر نابغة ساعدته الاسكندرية على النضوج الأدبي ، فإلى جانب علمه الغزير وصنعتة المتقنة وصور الحب الرقيقة في شعره فهناك أيضا الانجاء الواقعي والميل إلى روح الفكاهة اللذان يميزانه على غيره من شعراء عصره .

و دينية وفكرية . فبعد أن كانت الاسكندرية عاصمة الدولة البطلمية المستقلة في مصر على مدى ثلاثمائة سنة كانت خلالها قاعدة حضارة ناقست أثينا ذاتها وإحتلت مكان الصدارة في الأدب والعلوم في العالم الهلنستي ، سقطت في أيدي الرومان عام ٣٠ ق.م عند إنتصار الامبراطور أغسطس في معركة أكتيوم التي يصفها فورستر بشيء من الإسهاب لأهميتها التاريخية . وموت كليوباترة لم تعد الاسكندرية عاصمة المملكة وزالت عنها صفة للملكية ، وأصبح دورها إقتصاديا بحثا باعتبارها مصدر ثمين روما بالغال . ولكن يظهر المسيحية فيها على يد القديس مرقس عام ٤٥ ميلادية ووقوع إضطرابات متكررة نتيجة لرفض أهلها المسيحيين عبادة الإباطرة الرومان ، وهو صراع دلم إلى أن أصبحت الامبراطورية نفسها مسيحية ، إحتلت الاسكندرية مرة أخرى مكانة رفيعة . وكانت المدينة التي تحملت الكثير في سبيل المسيحية أن تصبح مدينة ملكية كما كانت أيام ماركوس أنطونيوس ، غير أن تأسيس القسطنطينية قضى على ذلك الأمل . ومع ذلك فقد كانت الاسكندرية العاصمة الروحية .

وبدأت أهميتها تأخذ طابعا جديدا عندما انبعث قوتها من الداخل وأنجزت الكثير في مجالي الدين والفلسفة . وكان يبدو أول الأمر أنها ستعود للمسيحية إلى بر الأمان والسلام . ولكنها ما لبثت أن اشتبكت مع الامبراطورية المسيحية في صراع جنلي ديني حول طبيعة المسيح لا يقل حدة عن صراعه السابق مع الامبراطورية الوثنية . وهنا وسط عرضه للجدل الفكري المجرد يلتفت فورستر الروائي إلى الرجلين اللذين دخلا تاريخ الاسكندرية عن طريق الكنيسة المسيحية ، فيصف كلا منهما بقلم الروائي الذي يجيد تمجيد الشخصية حتى تثبت صورتها اريوس Arius وأثاناسيوس Athanasius

النظر وإن كان هو أيضا ينسب إليه التعليق الجريء للملك فيلادلفيوس الذي يبدو أن سطحه أثارت أفليدس فقال له وقد نفذ صبره « إنه ليس هناك طريق ملكي للرياضة » . وتتوالى أسماء العلماء الذين إرتبطت أسمائهم بالاسكندرية والإنجازات المبهرة التي إشتهروا بها . فممنهم إراتوستينس Bratosthenes نابغة الأدب والعلوم الذي أصبح مديرا لمكتبة الاسكندرية بعد موت كاليماخوس ، وهو صاحب أكثر إنجازات الاسكندرية العلمية إثارة إن لم تكن أهمها ، وهو تقديره لحيط الكرة الأرضية . وقد استطاع أن يتوصل في العملية الحسابية التي قام بها في مرصد دار الحكمة إلى رقم لا يختلف عن الرقم الذي توصل إليه العلم الحديث بأكثر من خمسين ميلا . إنها معجزة علمية خارقة لعقل رياضي جبار ولد عام ٢٧٦ قبل الميلاد . ويذكر فورستر أسماء أئمة آخرين في الرياضيات والجغرافيا والفلك والطب مشيرا إلى النظريات المذهلة التي طرعوها والتي ثبتت صحة بعضها مئات من السنوات بعد أن وارى التراب آثار تلك الحضارة .

ويختتم فورستر هذا الجزء الذي يتناول فيه أجداد الاسكندرية العلمية بتعليق يدهو القارىء إلى التفكير والتأمل ، فيقول : « إنه لمن الغريب أن تنزلق الإنسانية مرة ثانية إلى عالم الأساطير والخيال بعد أن يكون العلم قد حاز مثل هذه الانتصارات » . ثم يضيف قائلا : « وما يجدر ملاحظته أن تدهور العلم في الاسكندرية متوافق تماما مع قيام المسيحية » .

ويإنتهى العصر الذهبي لمدينة الاسكندرية القديعة بتنتقل فورستر إلى الاسكندرية في العصر الروماني (٣٠ - ٣١٣ ق.م) وما مرت به من تغييرات سياسية

وهذا يكشف فورستر عن الدور القيادي الذي لعبته الاسكندرية في تاريخ المسيحية . لقد كانت لكنيسة الاسكندرية دائما شخصيتها وفلسفتها ، فهي لم تتبع أية كنيسة أخرى . وأخذ أساقفتها على عاتقهم تطوير هذه الفلسفة والدفاع عنها في المجامع الدينية ، ولما فشلوا في إقناع غيرهم في قبول مفهومهم للعقيدة الصحيحة - كما حدث في مجمع « خلقيدون » . انفصلت الاسكندرية عن باقي الكنيسة المسيحية . وأصبحت البطريركية في الاسكندرية قوة كبيرة ، وإن كانت مصر تتبع نظريا للإمبراطورية الرومانية التي أرسلت إليها واليا وقوة حامية . إلا أن البطريرك وجيشه من الرهبان هم الذين كانوا يهيمنون مصر بالفعل . وفي القرن الرابع عندما أصبحت المسيحية الديانة الرسمية انتهز الرهبان فرصة مهاجمة عبادة سيرايس ، وفسروا معبد سيرايس في الاسكندرية وتهدمت المكتبة وأبليت محتوياتها . واستمر اضطهاد الوثنيين الذي وصل إلى الذروة بقتل هيباشيا (٤١٥ م) Hypatia الفيلسوفة التي كانت تحاضر في الرياضيات في دار الحكمة . وقد قابلها الرهبان في طريق عودتها من محاضرة ألقاها وأجبروها على النزول من عربتها وقطعوا إربا . ولا يعتبر فورستر هيباشيا امرأة ذات أهمية في حد ذاتها ولكنه يرى في موتها زوال الروح اليونانية التي حاولت إكتشاف الحقيقة وخلق الجمال ، تلك الروح التي بعثت الاسكندرية إلى الوجود . ومع ذلك فقد استمرت المدينة حية فكريا تصارع من أجل معتقداتها الدينية .

ويكتب فورستر عن هذا الوجه من تاريخ الاسكندرية تحت عنوان « المدينة الروحية » . ويتناول الفكر الفلسفي الذي اتسم بالطابع الديني والذي ظهر في الاسكندرية بعد أن أصبحت مصر جزءا من

في ذهن القاري . فيقول عن آريوس إنه كان « عالما وغلصما ، طويل القامة ، بسيطاً في ملبسه ، مقنعا في حديثه . وقد اتهمه أعداؤه بأنه يشبه الثعبان وبأنه أغرى دينيا سيمعانة من العذارى » . أما غريمه أثناسيوس ، فبراه القاري لأول مرة في صباه يلعب مع صبية آخرين على رمال شاطئ ميناء الاسكندرية الغربي تحت كنيسة القديس ثيونس St. Theonas ، وكان يلعب دور القسيس الذي يعد إتياع الكنيسة المسيحية . وقد لاحظ البطريرك من النافذة ولفت نظره فصوره الواضح مع صغر سنه وحاول أن يقتعه بالعدول عن الدور الذي يمثله ولكنه فشل في ذلك ، فعين الصبي المتدين سكرتيرا له . وهذا مشهد آخر من المشاهد الدرامية التي يهيئ فورستر تصويرها في نفس الوقت الذي يتناول فيه مرضها مجردا مثل الدين أو الفلسفة . وينسج المهارة في التجسيد يصف المشهد الخارجي لاثناسيوس الذي يبد فيه صورة للشباب السكندري العادي المعاصر ، فيقول : « كان أثناسيوس صغير الحجم ميل إلى السمنة ، ولكنه كان قويا وضاية في الرشاقة . إننا نلاحظ لشبه بينه وبين صبية الشوارع اليوم » . أما عن شخصيته فيقول : « من المؤكد أنه لم يكن محبوبا وإن كان قد أصبح يظلا شعبيا في حياته . كانت قواه تشترى النظر ، فكان بصفته رجل دين يعرف ما هو حق وصفته رجل سياسة يعرف كيف يطبق هذا الحق . وكانت الدقة والفرقة والنشاط وإنكار الذات والحيلة في حياته العملية على نحو يشير الدهشة والإعجاب » . هذه هي الشخصية التي يقول عنها فورستر إنه ضمنت لنفسها الخلود الذي كانت تسعى إليه . فقد قبلت الكنيسة رأي أثناسيوس في طبيعة المسيح واعترفت به عالما وقديسا ، وبنت له الاسكندرية كنيسة باسمه حيث يشغل جانبا العطارين جزءا من أرضها اليوم .

العاص نجد لسات تلتصق بذهن القارىء لما تنتم عنه من موضوعية وإتزان في الحكم على الأمور ، سواء أكانت هذه اللسات مرتبطة بالقائد العربي أو بنظرية خاصة أو بنظرية العرب عامة إلى الاسكندرية . فيقول فورستر عن عمرو بن العاص إنه كان « إداریا ماهرا وصديقا عتما وشاعرا . لقد كان واحدا من أكفأ الرجال الذين أنتجهم الإسلام ومن أكثرهم جاذبية وسحرا ... لم يشترط شروطا قاسية (عندما سقطت الاسكندرية) ، فلم تكن القسوة من طبيعته ولا من سياسته . وترك الحرية للأهلالي الذين يرغبون في الجلاء عن الاسكندرية ، أما الباقون فسمح لهم بحرية العبادة بشرط أن يدفعوا الجزية » . وقد أراد فورستر أن ينقل إلى نظرة العرب إلى الاسكندرية التي كانت تختلف تماما عن نظرية الأوروبيين لها ، فلم يهرجها العرب لأنهم لم يدركوا تماما قيمة الجائزة التي وقعت في أيديهم . لقد كانوا يعلمون ، كما يقول فورستر ، « أن الله قد وهبهم مدينة كبيرة وقوية » . ولكن أنى لهم أن يعرفوا أنها مدينة فريدة لا مثيل لها في العالم ، مدينة عخطها علم اليونان ، مدينة كانت الموطن الفكري للمسيحية . وقد تحسرك في أذهانهم أساطير عن الاسكندر وكليوباترا ، ولكنها كانت في نظرم شخصيات باهتة » . لم يكن في نية العرب ، كما يقول فورستر « تحطيم الاسكندرية » ولكنها عخطت ، وبقيت مهملة لمدة ألف عام . ويمزو هذا الابهال إلى الصبغة الشرقية لحضارة العرب وميلهم إلى الأرض الباسية ، وإلى ضمف صلتهم بحضارة البحر الأبيض المتوسط التي نشأت عنها الاسكندرية . بل وأكثر من ذلك فقد شعر العرب بنفور من الاسكندرية لأنها كانت تدلوهم ثقافة ومبتلة ووثنية . وعخطب عمرو بن العاص - الذي كتبه للخليفة عند دخوله للمدينة ظفرا - تأكيد لنظرة الاستكبار العربية للمدينة التي تنحصر في الحس التاريخي ، فالاسكندرية لم تكن بالكسبة اليهم

الامبراطورية الرومانية . وكان يبدو أن أهمية المدينة قد زالت . ولكن بالرغم من أن البطلة قد أعطوا للاسكندرية فنا المعماري وعلمها وأدبها ، إلا أن هناك - كما يقول فورستر - شيئا لا يمكن أن يبه للملك ولا أن يسلبوه ، وهو الحياة الروحية والفكرية . ويشير إلى المفكرين السكندريين والمشكلة الفلسفية التي شغلت بالهم ، وهي علاقة الإله بالكون والإنسان ، موضحا الفرق بين التفكير البدائي فيها يتعلق بـه النقطة والتفكير السكندري الفلسفي المتطور . فالإنسان البدائي يرى العلاقة بين الإله والإنسان بتصوره لإلهين أحدهما قريب نلمسه عن طريق الحواس والتعاويد ، والآخر بعيد وهو روح في السماء ولا علاقة بين الإلهين . أما السكندريون فقد توصلوا بفكرهم الفلسفي إلى تفسير العلاقة بوجود ذات أو ذوات تقرب بين أجزاء الكون والإنسان والاله ، وتؤكد أن الله قريب ويعيد في نفس الوقت . ويشير فورستر إلى المحاولات الفلسفية في تفسير هذه العلاقة عند فيلون اليهودي Philo وأفلوطين Plotinus زعيم الأفلاطونية الجديدة ، وأخيرا عند المسيحية في كل مذاهبها . وهو بذلك يلقى نظرة على المعتقدات الدينية التي وجدت طريقها داخل أسوار الاسكندرية والعلاقة بينها وبين الفكر الفلسفي الذي يمثل وجهها من أوجه الاسكندرية القديمة .

ويشغل الجزء الخاص « بالعصر العربي » ، وهو مقسم إلى « المدينة العربية » و « المدينة التركية » ، ما لا يزيد عن إثني عشرة صفحة مقابل حوالي ثمانين صفحة للجزء السابق . ويعزو فورستر هذا الإقلال في الكتابة إلى تدهور وضع الاسكندرية بعد منتصف القرن السابع . ومع ذلك ففي الصفحات القليلة الأولى التي يتناول فيها الفتح العربي (٦٤١ م) تحت قيادة عمرو بن

المتبقية والتي يلتفت إليها فورستر في الجزء الثاني من كتابه الخاص بالدليل . أما الشيء الوحيد الذي لم يتغير ولن يتغير بمرور الزمن ، كما يقول فورستر ، فهو « الرياح الشمالية » والبحر اللذان يتميزان بنفس الصفاء الذي تميزا به عندما نزل مينيلاس أو زائر إلى رأس التين من ثلاثة آلاف سنة .

ومن المناسب أن ينهي فورستر هذا الجزء التاريخي للدليل بقصيدة مترجمة من اليونانية إلى الانجليزية لكفافي الشاعر اليوناني السكندري^١ الذي يقول فورستر عن صداقته له إنه كانت « مصدر سعادة بالغة » خلال فترة إقامته في الاسكندرية . وهو يعتبر اكتشافه لهذا الشاعر الذي لم يكن معروفا حتى ذلك الوقت أحد الأشياء الجميلة التي نتجت عن زيارته للاسكندرية ، ويشعر بالفخر لأنه من أوائل من ساعد على التعريف به . وقد أهدى فورستر لكفافي الطبعة الثانية من كتاب الاسكندرية بعد موت الشاعر . وفي القصيدة المشار إليها بعنوان « الإله يهجر أنطونيوس » The God Abandons Anthony ينسى الشاعر زوال المجد من الاسكندرية في لحظة تاريخية حاسمة عند إنهزام ماركوس أنطونيوس في معركة أكتيوم التي قضت على أحلامه وأماله . وكما أن الاسكندرية في مجدها وعظمتها رمز لكل ما يمتناه المرء ، فهي أيضا رمز للأمل المفقود والحياة الزائلة في هذه القصيدة التي يقول فيها كفافي :-

عندما يتعصف الليل وتسمع فجأة أصواتا
علية خفية تنساب لا تندب حظك الذي يأفل
أخيرا وجهك حياتك الذي فشل ومشاريعك
التي أصبحت أوهاما ولكن كرجل ، كرجل
شجاع مهيا لتوديعها ، ودع الاسكندرية التي

سوى مدينة تحوي (٤٠٠٠ قصر، ٤٠٠٠ حمام ، ١٢٠٠ بئار ، ٢٠٠٠ بيوت) . وتحدث مباني الاسكندرية - القيصرون ودار الحكمة والمنازة وقصر البطلة وأسوار المدينة التي تجسد إنكماش الرقعة التي تحيط بها التدهور الذي حل بالبلدية وما آل إليه سكانها . واحتلت الفساط التي بناها عمرو بن العاص المكانة الأولى في مصر ، وهي البذرة التي نمت منها القاهرة الحديثة . وبذلك انتقلت العاصمة إلى الداخل وتلا ذلك ألف سنة خيم خلالها السكون على الاسكندرية .

ونمت حكم الأتراك إنكمشت الاسكندرية حتى أصبح تعدادها ٤,٠٠٠ نسمة . ويتابع فورستر بعد ذلك حملة نابليون والحملة البريطانية ، وبدأ عصر جديد للاسكندرية حين أخذت الحياة تدب فيها مرة أخرى . ثم جاء محمد علي وأسرته وازدادت ثروة المدينة ، وظهرت الاسكندرية في ثوبها الحديث . ويختتم فورستر هذا الجزء التاريخي بفسرب الأسطول البريطاني للاسكندرية عام ١٨٨٢ والاضطرابات التي سادت المدينة بعد إنسحاب جيش عرابي .

وفي النهاية ينظر فورستر إلى حاضره الاسكندرية حتى الفترة التي عرف فيها المدينة الحديثة . ويشير إلى ازدهارها للمدني والثورة التي آلت إليها عن طريق تجارة القطن والبصل . ولكنه يبدى اعتقاده الراسخ بأن الاسكندرية لن ترى تقدما في أي اتجاه آخر ، وأنه لن يكون هناك في المستقبل منافس لمنازة سوستراتومس ولا لقصائد ثيوكريتوس ولا للابازرة Enneads مقالات افلوطين الفلسفية . فكل شيء تغير وفي تغير مستمر ولم يعد للمدينة البطلمية وإجهاها أثر إلا في آثارها القليلة

تقديم الاسكندرية على المراجع التاريخية فقط ، وإن يقتبس من الأدب الإبداعي . كمثال لذلك ما جاء على لسان الكاتب الخليلي ثاتيسوس Achilles Tatius في روايته كليوفون وليوكيب (٤٠٠ ميلادية) Clitophon and Leucippe ، وهي في نظر فورستر رواية « سخيقة وغير لائقة » إلا أنه رأى أن مشهد المدينة العريقة كما بدا لثاتيسوس يستحق مكانا في الدليل . فنقرأ :-

إن أول ما يسترعى النظر عندنا ندخل الاسكندرية من باب الشمس (أي من باب رشيد) هو جمال المدينة . فهناك صف من الأعمدة على طول الطريق من مدخلها إلى نهايتها . وعندما تقلعت في السير وصلت إلى المكان الذي يحمل اسم الاسكندر حيث رأيت النصف الآخر من المدينة الذي لا يضاهي في الجمال . فبينما امتدت الأعمدة أمام ناظري ظهرت أعمدة أخرى متمدة في اتجاه عمودي عليها .

وفي تعليق على هذا المشهد يقول فورستر « وهكذا كان شارع النبي دانيال حيث كان يوجد الترام مصطفيا على الجانبين بالأعمدة المرمية » . أما اليوم فقد تغيرت المعالم ، وفي إشارة فورستر إلى ترام شارع النبي دانيال ، يتضح أن الدليل في حاجة إلى المراجعة ليتضمن التغيرات التي طرأت على المدينة منذ ظهور أول طبعة للكتاب . وهناك أيضا الاكتشافات الأثرية الحديثة مثل اكتشاف آثار منطقة كوم الدكة وغيرها ، وتغيير الآثار المعروضة في صالات المتحف اليوناني الروماني . وقد عمل مايكل هاج ناشر طبعة الدليل الحالية على استكمال هذه الناحية ، كما استكمل في هوامش الجزء التاريخي للاسكندرية الفترة من ١٩٧٢ إلى اليوم مشيرا

نرحل عنا استمع إلى النغم ، إلى الآلات الجميلة والأصوات السماوية وودعها ، ودع الاسكندرية التي تفقدنا .

وقد اتخذ فورستر من قصيدة كفافى حلقة الوصل بين ماضي الاسكندرية وحاضرها ، بين الزمان والمكان ، بين الدليل التاريخي والدليل الأثري ، وهما في الواقع مترابطان .

يتميز الجزء الثاني من الدليل بالدقة في وصف آثار الاسكندرية ومعالمها وهو مبنى على البحث والاطلاع والملاحظة العملية كما يتميز بالقدر على إبراز طابع الآثار الفني وأهميتها التاريخية . ويقسم فورستر المدينة إلى خمس مناطق تبدأ من نقطة واحدة هي ميدان محمد علي (المعروفة الآن بميدان المنشية) ، وتمتد في جميع الاتجاهات داخل الاسكندرية وخارجها إلى أبي قير ورشيد والصحراء الغربية حتى أبو مينا وولدي النطرون . وملحق بنهاية الكتاب عدد من الخرائط التاريخية والجغرافية والأثرية .

ويصحب فورستر القارئ في جولة أثرية وفنية وتاريخية متممة بين آثار الاسكندرية ومعالمها الحديثة وطبيعتها الخلابة من بحر وحدائق وصحراء ، وهم نعم المصاحب والمرشد لعلهم ومعرفته وحسه المرفه وإهتماماته العميقة الجادة وحكمه الصائب .

وسواء أكانت الآثار التي يتناولها باقية أم أنها مجرد تصور لما كان وما كان قد اندثرت فإن القارئ يرى مدينة بأسرها تتكشف أمام عينيه . ولا يعتمد فورستر في

ومما يزيد من الإثارة التي قابل بها أهل الاسكندرية وغيرهم « فاروس » أنها استمرت إلى اليوم سراً من الأسرار ، ولا أحد يعرف غمما كيف كانت تعمل . ويظلل فورستر في وصف الإحساس بالحيرة عندما حاول الكثيرون معرفة حقيقتها ، فيقول :-

إن نظام إرسال الضوء غير معروف . ويتحدث الزائرون عن مرآة « غامضة » في أعلى البناء ، وهي أكثر روعة من البناء نفسه . ما هذه المرآة ؟ هل كانت من الصلب تعكس النار ليلاً والشمس نهاراً ؟ وتقول بعض التقارير إنها من الزجاج المصنوع بدقة أو الحجر الشفاف ، وأن الجالس تحتها يستطيع أن يرى السفن في البحر التي لا تستطيع العين المجردة أن تراها . أم هي منظار ؟ وهل يمكن أن تكون مدرسة الاسكندرية العظيمة في الرياضيات قد اكتشفت العدسات ، وأن هذا الاكتشاف قد ضاع وطواه النسيان عندما سقطت « فاروس » ؟ كل هذا ممكن . وعلى أية حال ، فمن المؤكد أن المنارة قد زودت بكل اكتشاف علمي عرفه العصر ، وأن العالم القديم لم يتجاوز في تقدمه ما حققه فيها . أما العصور الوسطى فقد اعتبرت المنارة من عمل الجان .

ويضيف فورستر إلى هذه التفسيرات والتكهنات العلمية قصصاً خارقة عن عجائب فاروس ، فهناك التمثال الذي يشير بإصبعه إلى مدار الشمس اليومي ، وآخر كان يعلن بأصوات متناسقة جملة من ساعات اليوم ، وثالث كان ينثر بصوت عالٍ بإبحار أسطول من

إلى الحرب العالمية الثانية ، وثورة ١٩٥٢ وما بعدها ، وحروب إسرائيل . وبذلك فقد أضافت الطبيعة الحالية إلى القيمة العملية للدليل ، وإن كانت قيمته الأدبية ثابتة لا أثر للزمن عليها .

وتبدو هذه القيمة واضحة عندما يستخدم فورستر في وصفه للآثار بعض القصص والأساطير التي ارتبطت بها . فيدعو القارئ إلى الاندماج بإيجابيا بخياله ليتصور الأثر كما رآه معاصروه . ومعنى هذا أن هدفه من « الليل الأثري » ليس مجرد وصف جاف للآثار وإنما هو إحياء حضارة بأسرها . وليس أدل على ذلك من وصفه لـ « فاروس » منارة الاسكندرية التي اندثرت تماماً ، والتي كانت في وقتها ولا زالت حتى اليوم رمزا لحضارة مجيدة . فإلى جانب طوابقتها الأربعة وتماثيلها ونقوشها يشير أيضاً إلى إنهار المعاصرين بهذا الإعجاز الهندسي ، ويقول :-

كانت الإثارة التي بعثتها المنارة هائلة . فقد عكست الإحساس بالجمال والاتجاه العلمي اللذين تميز بهما العصر . ولقد اشترك الشعراء والمهندسون في الثناء عليها . وكما ارتبط اسم البارثون بأثينا وكنيسة القديس بطرس بروما فقد أصبحت فاروس في غيلة معاصريها الاسكندرية ، والاسكندرية هي فاروس ، ولم يتحدث أبداً في تاريخ الفن المعماري أن نظر أحد نظرة التعبد هذه إلى أي صرح غير ديني كما حدث في حالة فاروس التي اتخذت لنفسها صفة روحية . وكانت منارة مضبوطة ليس فقط للسفن في البحر وإنما للخيال أيضاً . ويعد أن انطلقاً نورها بسنتين طويلة بقيت ذكرها متوجهة في أذهان الناس .

وكما يقدم فورستر الاسكندرية من خلال تاريخها وأثارها فإن مايكل حاج ناشر الطبعة الحالية وسابقتها (١٩٨٤) يضيف البعد الأدبي كملحق في نهاية الكتاب تحت عنوان « مدينة الكلمات » ، ويعنى بذلك المدينة كما ظهرت من خلال الأدب الإبداعى ، وخاصة قصائد كفافى وكتاب رياحى الاسكندرية للوراس داريل ثم ميرامار لنجيب محفوظ التي يشر إليها عابرا . وفي الموامش التي تتبع هذا الجزء القصير يقتضي حاج أثر معالم الاسكندرية الحديثة كما تظهر عند داريل مجباتها ومنازلها وفنادقها ومناطقها المجاورة ، مثل المعجمي وبحيرة مريوط . ويمكن اعتبار هذه الصفحات إلى حد ما دليلا للاسكندرية ما بين الحربين العالميتين ، وإن كانت اسكندرية داريل نتاج الخيال الإبداعى الرومانسي . وبإضافة هذا الجزء الأخير لدليل فورستر الذي فيه تتجسد « عمارة الاسكندرية في الكلمة المكتوبة » يزداد بناء المدينة تشابكا ، وتصح ذات إمكانيات وأوجه لا حصر لها . فهي مدينة الحاضر ، ومدينة الماضي ، ومدينة أكثر شمولاً من ذلك بكونها مدينة « الكلمات » ، وكلها تشكل « المدينة الأسطورية » .

لقد كان هدف فورستر من كتابة هذا الدليل أن يضع بين يدي زائر الاسكندرية كتابا عمليا يساعده على فهم المدينة ومعرفه معالمها الأثرية والحديثة معا . وهذا ما نجح فيه . غير أنه بالإضافة إلى ذلك جسد مدينة عريقة تنبض بالتاريخ ، مدينة أحلام وأشباح وأساطير وأصداة لا تسكن . إنها حقا المدينة « غير المدفونة » ، « مدينة الذكريات » . وإذا ما قرأنا دليل فورستر بالتركيز العقلي والخيالي الذي يستحقه فإثنا نستطيع اليوم أن نبعث ، ونحس نسي في شوارعها المكتظة التي اختفت بمظاهرها « التقدم التكنولوجي » المعاصر ، المدينة التي قال عنها

السفن . ويحكى الأسطورة العربية التي تقول إن المنارة قد بنيت على « جمران زجاجي » وأن موكبا من الفرسان ضلوا الطريق في غرف المنارة الثلاثمائة فسقطوا في شق في ظهر الجمران وهلكوا في البحر . وإذا كانت هذه القصص التي تدور حول المنارة من مجرد وحي الخيال إلا أنها تعطي للقارئ في نهاية الأمر إنطباعا عميقا عن عظمة هذا الإنجاز العلمي الذي اختفى كل أثر له في الوقت الحاضر ، ولكنه بقي كآثر روحي على مر الزمان .

أما الآثار الباقية من مقابر ومعابد وتماثيل فيتناولها فورستر بنفس الدقة التي تناولها مرجعه الأول برتشيا وإن كان يوجز في التفاصيل . ومزال هذا الجزء من الدليل مرجعا يعتمد عليه في دقته وفي سلامة ذوقه الفني كما يبدو في وصف تماثيل « التناجرا » التي اشتهرت بها الاسكندرية القديمة ، وهي في نظر فورستر أجمل ما يجوه المتحف ، ويخص بالذكر سبع وعشرين من هذه التماثيل الصغيرة الحجم لנסاء في أوضاع مختلفة ، وكلها كما يقول « غاية في الرقة والوقار » .

ولا يقل إنبهار فورستر كلما تخيل الآثار التي إنشئت ، بل لعل إنبهاره يزداد عندما يترامى له مشهد المدينة بمكتبتها وقصورها ومسرحها ودار الحكمة وغير ذلك من مبانيها الزائلة . ويأخذ فورستر بيد القارئ في رحلة مثيرة سواء أكان أمامه أثر مادي يشر إليه ويصف ما تراه العين أو ينظر بعين الخيال إلى أُنشائه لم يعد لها أثر حسي . وهكذا يقول عن قصور البطلمية وآثار مدينتهم : « لن ترى عين مثل هذا الإنجاز ثانية . ولا يستطيع عقل أن يتخيله . لقد حل محله اليوم الرمل والحصى » .

ابن دفساق ، الذي اقتبس منه فيورستر في صفحة
العنوان :

الصباح ، فإن الله سيصنع له تاجا من الذهب
مرصعا باللآلئ تغمره رائحة المسك والكافور
تاجا يتلأل من الشرق إلى الغرب .

إذا ما طاف المرء حول الإسكندرية في

العدد التالي من المجلة
 العدد الثالث - المجلد التاسع عشر
 أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر - ديسمبر
 قسم خاص عن
 الحداثة والتحديث في الشعر

ترحب المجلة باسهام المتخصصين في الموضوعات التالية

- (أ) الحداثة والتحديث في الشعر .
- (ب) الترجمة والتعريب .
- (ج) علوم الإدارة .
- (د) مناهج البحث العلمي

دائرة الحوار (دعوة لاضافة باب جديد في « عالم الفكر »)

إن الطبيعة الجادة للدراسات والبحوث التي تنشر في « عالم الفكر » تعني ، بحكم التعريف في حالات كثيرة ، أنها لا تمثل فصل الخطاب أو تجماع القول في الموضوع الذي تناوله . وفي سعي « عالم الفكر » الحثيث لتحقيق المزيد من التواصل مع قرائها ، فإنها تنظر في أمر إضافة باب جديد فيها بعنوان « دائرة الحوار » ، تنشر فيه ما تتلقاه من تعليقات مركزة وجادة ومتعمقة ، وملتزمة بالمنهج العلمي وأدب الحوار في التعليق ، مع ردود كتاب الدراسات الأصلية على هذه التعليقات . وتتطلع « عالم الفكر » إلى أن يصبح هذا الباب منبرا لتبادل ثرى ومفيد للآراء يمثل إضافة مجدية لما تنشره من دراسات وأبحاث ، وبما يحقق تفاعلا فكريا مطلوبيا ومحمودا بين قرائها وكتابها .

و « عالم الفكر » تفتح الباب ، على سبيل التجربة ، لقرائها لرفدها بتعليقاتهم فيها بين ٥٠٠ - ١٠٠٠ كلمة ، حول ما ينشر فيها . فإذا ما وضحت استجابة القراء والكتاب للفكرة ، وأدركت الاسهامات حجا معقولا ومستوى لائقا يبرر إضافة مثل هذا الباب ، بشكل غير دوري ، فسوف تبادر إلى ذلك ، شاكرا لقرائها وكتابها حرصهم على التفاعل البناء معها وفيما بينهم لزيادة عطائها الفكري .

مجلس الإدارة



General Organization Of the Alexandria Library (GOAL)

Bibliotheca Alexandrina

٣ ليرات	سُورِيَا	٥ دراهم	لغة الإشارات
٢٥ قرشًا	القاهرة	٥ مولات	سعوديّة
٢٥٠ مائتا	السودان	٤٠٠ فلس	بحرين
٢٥ قرشًا	ليبيا	٥٠٠ ريال	يمن الشماليّة
٤٠٠ بيّة	مستقط	٤٠٠ فلس	يمن الجنوبيّة
٥ دنانير	الجزائر	٣٠٠ فلس	مراكش
٥٠٠ مليم	تونس	٩٥ ليرة	بنان
٥ دراهم	المغرب	٢٥٠ فلسًا	لاردنب

دشتركات:

بلاد العربيّة ٢,٥٠٠ دينار

بلاد الاجنيّة ٣,٠٠٠ دينار

بول قيمه الاشتراك بالدينار الكويتي لحساب وزارة الاعلام بموجب حواله مصرفيّة خالصة الصاري
الى بنك الكويت المركزي، وترسل صورة عن الحواله مع اسم وعنوان المشترك الى :

وزارة الاعلام - المكتب الفني - ص.ب ١٩٣ الرمز البريدي 13002 الكويت

الشمس
٢٥٠ فلسًا

مطبعة حكومة الكويت

